



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES  
SECRETARÍA DE POSGRADO**

**ESPACIO ESCOLAR: ARQUITECTURA PARA LA EDUCACIÓN,  
CONFIGURACIONES ESPACIALES Y PROCESOS  
EDUCATIVOS EN ESCUELAS SECUNDARIAS RURALES.  
TERRITORIOS, SUJETOS Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS**

**María Florencia Serra**

**Tesis presentada para optar al título de  
Doctora en Ciencias de la Educación**

**Directora: Serra María Silvia  
Co-directora: Castro Alejandra María**

**Septiembre 2022  
Córdoba, Argentina**





***Hacer esta tesis implicó un trabajo con otros, unos diálogos de a muchos, y la tarea de rescatar esos cruces y contarlos en voz propia. Hacer esta tesis requirió relacionarme con instituciones, y para ello la necesidad de derechos y políticas educativas que lo garanticen. Hacer esta tesis implicó compañía, amor y cuidado de las personas con las que hacemos tramas para andar la vida.***

### ***Un trabajo con otros y unos diálogos de a muchos***

Gracias a mis Directoras Silvia Serra y Alejandra Castro, maestras ambas. Gracias por la generosidad con la que comparten el oficio de la investigación y la docencia, por la lectura del mundo, siempre justa y humana, por tantas enseñanzas, en tantos sentidos. Gracias por la confianza y la apuesta, y gracias por convidar siempre otras formas de mirar y pensar. Gracias a mis compañeros de todos estos años, compañeros de trabajo, de seminarios, docencia, beca, de proyectos de investigación y carreras de formación, que abonaron tan valiosamente a esta tesis con sus conocimientos y miradas. Gracias especialmente a Margarita Trlin, Teresa Chiurazzi, Rubén Cabrera, Luis Díaz, Paula Ramírez, Martín Calabresse, Daniela Cattaneo, Claudina Blanc, Florencia Fernández Méndez, Ramiro Isaurralde, Mariano Faraci, Alejandro Morresi, Matías Sarlo, Cecilia Fernández, Soledad Roldan, Luciana Machado, Lucila da Silva, Gisela Moschini, María Rubio, Analía Van Cauteren, Luisina Zanuttini, Silvia Oliva. Gracias a todxs lxs integrantes de los proyectos de investigación que venimos desarrollando a partir de los cruces entre arquitectura y educación en diferentes universidades (UNL, UNC, UNGS, UNComahue). Gracias Natalia Fattore, Paula Marini, Franco Carbonari, Daniel Guevel, Paula Caldo, Leandra Bonofiglio, Javier Colussi de la cátedra de Pedagogía (UNR). Gracias a Paula Pierella, Natalia Monjelat, Florencia Mareovich, Gabriela D Ascanio, Thalita Camargo, Ana Borgobello, y todos los integrantes de IRICE (CONICET UNR). Gracias a Romina Craparo, Cecilia Pacenti, Marina Babini, Violeta Castillo, Alejandra Stoppani, Gabriela Bernardi, Débora Benegui, Luciana Magris, Carla Etchegaray, Pablo Kopelovich, Juan Mazzeo, Verónica Ligorria, Guillermina Carreño, Elisa Cragno, Carmen Cerdá. Gracias a Alicia Falchini por las acuarelas hermosas que me regaló y son parte de esta tesis. Gracias a Fiorella Godoy por la generosidad en la maquetación de las fotos, planos, plantas, y la elaboración de planos. Y gracias a muchos otros y otras que no llego a mencionar en estas líneas.

### ***Instituciones, derechos y políticas educativas***

Soy graduada de la Universidad Pública, fui beneficiaria de becas durante mi carrera de grado e hice esta tesis en el marco de una Beca Doctoral de CONICET. Gracias a los

organismos del Estado que sostienen estas oportunidades y gracias a los grupos que se han organizado y se organizan para alcanzar estos Derechos, defenderlos, sostenerlos y bregar por los que faltan. Gracias a quienes, desde los ámbitos de la educación, la ciencia y la política, apuestan y construyen un mejor mundo cada día.

Gracias a la Universidad Nacional de Rosario, donde estudié mi carrera de grado y donde hice mi primera experiencia de investigación; a la Universidad Nacional del Litoral, allí estudié junto a arquitectos y fue el inicio de un nuevo camino en mi formación; y a la Universidad Nacional de Córdoba, institución que me alojó para hacer este Doctorado y vivenciar valiosas instancias de formación.

Quiero agradecer las oportunidades de formación que ofrecieron el CEINCE y Agustín Escolano Benito (mediante beca otorgada por la Fundación SM), el CEIER (Cataluña) y Núria Llevot Calvet, Olga Bernad, Agustín González y María Paz López de la Universidad de Lleida (Departamento de Pedagogía y Psicología) en las instancias de pasantías.

Gracias a todos los integrantes de las escuelas secundarias estudiadas en esta tesis, por estar ahí, cada día, *haciendo escuela*. Gracias por la generosidad, paciencia y compromiso con mi trabajo, por acercarme documentación, permitirme entrevistarlos y hacer observaciones. Gracias especialmente a Nano, Valentina, Mónica, Ananta, Magalí, Inés y Daniela. Gracias a la Dirección General de Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba, a la Federación Provincial EFAs del Taragüí (Corrientes), y a la Dirección General de Programas y Proyectos de Arquitectura, del Ministerio de Educación de Santa Fe.

### ***La compañía, el cuidado y el amor***

Gracias a mi vieja, mujer valiente y lúcida, luchadora, obstinada, generosa. Gracias por escuchar mi deseo y hacer todo para acompañarme en ello.

A mi papá le dedico esta tesis, recuerdo su mirada de amor y orgullo al volver de la escuela y compartirle mis anécdotas.

Gracias a mi hermana, por los ánimos, la paciencia y su confianza.

Gracias a mis amigas, que son mis hermanas, y me acompañan y bancan. Las amigas de mi *pueblo*, las de la facu, las de las confluencias sureñas, las que me regaló la vida en viajes y trabajos, todas. Gracias a mis ahijadas y a mis sobrinas y sobrinos del corazón, por ser siempre la esperanza. Gracias a mis amigos por entender los tiempos de tesis. Gracias a mis tíos, primos, sobrinos, abuelos, por siempre sostener.

A Leo, que llegó cuando esta tesis estaba andando y me bancó en los momentos más alborotados, ¡gracias por traer nuevos colores y ensanchar los horizontes!

## ÍNDICE GENERAL

<b>Preludio</b> .....	12
<b>Introducción. De procesos, decisiones y recorridos en una investigación</b> .....	13
<b>Capítulo 1. Acerca de la construcción del objeto de estudio:</b>	
<b>definiciones metodológicas y conceptuales</b> .....	19
1. Las preguntas sobre el espacio escolar en la escuela secundaria rural.....	19
2. Decisiones metodológicas.....	21
2.1. Sobre las herramientas metodológicas.....	21
2.2. Estrategias de recolección y construcción de datos.....	23
2.3. El estudio del espacio escolar por vía de la apropiación.....	25
3. Decisiones conceptuales.....	29
4. Decisiones sobre el trabajo de campo: selección de instituciones y de perspectiva de abordaje.....	31
4.1. Presentación de las escuelas.....	32
4.2. Descripción del trabajo de campo.....	35
<b>Capítulo 2. Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos</b> .....	37
1. Espacio escolar.....	37
1.1. Espacio escolar: definiciones, diálogos y tensiones.....	37
1.2. El estudio del espacio desde los aportes de la arquitectura y la teoría social.....	41
2. Del espacio a la arquitectura.....	48
2.1. Definir arquitectura para la educación, entre programas y proyectos.....	48
2.2. El conjunto escolar como una “forma” integral de entender la “materialidad” escolar, o sobre la posibilidad de materializar en un concepto el encuentro de disciplinas.....	52
3. Los sujetos y el espacio: apropiación y configuraciones espaciales.....	54
3.1. Configuraciones espaciales: tradiciones, traducciones, tensiones, reescrituras.....	55
3.2. La apropiación en el espacio escolar.....	57

<b>Capítulo 3. Escuela secundaria rural: espacio, formas y sujetos.....</b>	<b>62</b>
1. Territorio, ruralidad y procesos educativos.....	62
1.1. La educación en el espacio rural. Relaciones entre escuela, sujetos y territorio.....	63
1.2. Territorio, espacio rural y actividad productiva.....	67
2. Escuela secundaria rural.....	72
2.1. Escuela secundaria rural: historización, alternativas y variedad.....	72
2.2. La educación rural en el marco legal: desarrollo de una modalidad y desafíos de la obligatoriedad.....	74
2.3. Formas de la escuela secundaria: lo universal, lo singular y lo múltiple.....	78
2.4. Escuela secundaria: tensiones entre selectividad y obligatoriedad.....	81
3. Espacio escolar en la ruralidad.....	85
3.1. Configuraciones espaciales y procesos educativos en el espacio rural. Tradiciones y traducciones de una forma.....	85
3.2. Los <i>bordes</i> en las escuelas secundarias rurales. Un entramado de <i>entres</i> : adentro y afuera, lo público y lo íntimo, doméstico o privado.....	90
<b>Capítulo 4. Escuela santafesina. <i>Hacer escuela en movimiento: notas de una forma escolar que persiste</i>.....</b>	<b>95</b>
1.1. Educación rural en la provincia de Santa Fe: regulaciones jurisdiccionales.....	100
1.2. Las escuelas rurales provinciales en el vínculo entre arquitectura del Estado y educación en Argentina. Un camino de búsquedas universales y respuestas singulares.....	103
2. Ruralidad y territorios: transformaciones económicas y sociales en la llanura pampeana.....	105
3.1. Presentación de la escuela santafesina. Propuesta pedagógica, desarrollos, tensiones y desafíos.....	108
3.2. El devenir del conjunto escolar: memoria descriptiva, forma y materialidad.....	110
4. Configuraciones espaciales en la escuela santafesina: una mirada desde los usos, sentidos y experiencias.....	114
5. Hacer escuela en movimiento: el espacio escolar en una ruralidad que se revisa....	136
6. De cuando el movimiento excede a lo pedagógico: hacer escuela entre prácticas itinerantes, edificio compartido y edificio a estrenar. Construcción, apropiación, perspectivas y expectativas.....	139

<b>Capítulo 5. Escuela correntina. En la alternancia de tiempos y lugares, unas maneras de <i>hacer escuela</i> desde el pie</b> .....	144
1. Ruralidad y territorios. Sujetos y grupos sociales en el contexto de la escuela.....	149
2. La educación rural en la provincia de Corrientes: marco legal y organismos estatales.....	152
2.1. Del derecho a la educación: diferentes modos de gestionar y <i>hacer escuela</i> .....	155
3. Presentación de la escuela correntina: organización, gestión y propuesta pedagógica de una Escuela de la Familia Agrícola (EFA).....	157
4. Narrando memorias materiales: el conjunto escolar en la escuela correntina.....	162
5. El devenir del conjunto escolar: registros espaciales de un <i>hacer escuela</i> . Ruralidad, territorio y procesos comunitarios.....	163
6. La alternancia como alternativa: usos, sentidos y experiencias en configuraciones espaciales comunitarias.....	173
7. Configuraciones espaciales de una EFA correntina. <i>Hacer escuela</i> entre lo comunitario, la ruralidad y la alternancia.....	191

<b>Capítulo 6. Escuela cordobesa. Entre pluricurso y albergue: <i>hacer escuela</i> en un edificio traducido</b> .....	197
1. Ruralidad y territorios: contexto de la escuela y sujetos.....	202
2. Escuelas secundarias rurales en la provincia de Córdoba: regulaciones, marco legal y gestión.....	203
3. Presentación de la escuela cordobesa: formato y propuesta pedagógica.....	206
4. Configuraciones espaciales en/de la escuela cordobesa. Narrando memorias descriptivas.....	208
5. Traducciones y tradiciones en el devenir del conjunto escolar: de sala de salud a escuela secundaria con albergue.....	209
6. Configuraciones espaciales en una escuela cordobesa: procesos educativos, propuesta pedagógica y apropiación.....	217
7. Límites y fronteras: las formas espaciales en la construcción de relaciones entre la escuela y el territorio.....	234
8. Apropiación y configuraciones espaciales en la escuela cordobesa. Entre pluricurso y albergue, un puesto sanitario traducido en escuela.....	238

<b>Conclusiones. El espacio escolar en escuelas secundarias rurales: reflexiones, aportes y nuevos caminos</b> .....	240
1. El espacio escolar en la escuela secundaria rural: apropiación, sujetos y configuraciones espaciales.....	241
1.1. Sujetos, apropiación y espacio escolar.....	241
1.2. Configuraciones espaciales: movimientos y devenir del espacio escolar.....	244
1.3. El espacio escolar en tres escuelas secundarias rurales: notas singulares de cada institución.....	245
2. El espacio escolar en la escuela secundaria rural: movimientos, variaciones y bordes.....	247
2.1. Movimientos, mudanzas, traducciones.....	247
2.2. Variaciones y variedades: las múltiples formas de <i>hacer escuela</i> en el medio rural.....	248
2.3. Bordes, límites y fronteras: adentro y afuera.....	250
3. El estudio del espacio escolar rural: desafíos y aportes metodológicos.....	252
 <b>Referencias bibliográficas</b> .....	 254

\*\*\*

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Acuarela. El pueblo [Fotografía de la pintura].....	95
Imagen 2. Camino por ruta hacia la escuela [Fotografía].....	95
Imagen 3. Esquina de la escuela [Fotografía].....	95
Imagen 4. Fachadas de las escuelas (primaria y secundaria). Cartel de obra [Fotografía].....	95
Imagen 5. Fachadas de las escuelas. De izquierda a derecha: escuela secundaria, escuela primaria [Fotografía].....	95
Imagen 6. Fachadas de las escuelas (primaria y secundaria), desde la esquina [Fotografía].....	95
Imagen 7. Fachada escuela secundaria. Obra avanzada [Fotografía].....	95
Imagen 8. Patio interno/Galería. Edificio compartido [Fotografía].....	96
Imagen 9. Salón nuevo compartido por dos grupos, durante	



finalización de obra [Fotografía].....	96
Imagen 10. Galería escuela secundaria, estudiantes en un recreo. [Fotografía].....	96
Imagen 11. Rincón para la Biblioteca, en el salón de 4to año [Fotografía].....	96
Imagen 12. Libros apilados en rincón para la Biblioteca. Salón de 4to año [Fotografía]..	96
Imagen 13. Lado exterior pared Portería/Sala de Profesores [Fotografía].....	96
Imagen 14. Clase de Educación Física en la plaza [Fotografía].....	96
Imagen 15. Mobiliario en salones. Muebles de guardado [Fotografía].....	96
Imagen 16. Clase en el patio. SUM detrás [Fotografía].....	96
Imagen 17. Acuarela. La galería de la escuela [Fotografía de la pintura].....	96
Imagen 18. Georreferencia Google Earth, zona escuela santafesina. Caminos y rutas [Mapa Georreferenciación].....	97
Imagen 19. Georreferencia Google Earth, zona escuela santafesina. Contexto [Mapa Georreferenciación].....	97
Imagen 20. Acuarela. Los viveros de tomates [Fotografía de la pintura].....	144
Imagen 21. Camino [Fotografía].....	144
Imagen 22. Fachada de la escuela [Fotografía].....	144
Imagen 23. Edificio preexistente. Patio interno [Fotografía].....	144
Imagen 24. Aula, clases del Ciclo Superior [Fotografía].....	144
Imagen 25. Comedor/SUM [Fotografía].....	144
Imagen 26. Clase en galería. SUM [Fotografía].....	144
Imagen 27. Galpón, sectores productivos [Fotografía].....	145
Imagen 28. Huerta y vivero. Sectores productivos [Fotografía].....	145
Imagen 29. Recreación, cancha de fútbol [Fotografía].....	145
Imagen 30. Cancha de vóley [Fotografía].....	145
Imagen 31. Festejos 25 años de la escuela. Fotografía tomada desde el sector de aulas [Fotografía].....	145
Imagen 32. Clase al aire libre [Fotografía].....	145
Imagen 33. Clase al aire libre [Fotografía].....	145
Imagen 34. Clase en el patio [Fotografía].....	145
Imagen 35. Acuarela. La escuela desde el patio interno [Fotografía de la pintura].....	145
Imagen 36. Georreferencia Google Earth, zona escuela correntina [Mapa Georreferenciación].....	146
Imagen 37. Georreferencia Google Earth, escuela correntina vista de conjunto [Mapa Georreferenciación].....	146

Imagen 38. Planos aportados por la escuela. Realización arquitecto familiar [Fotografía].....	148
Imagen 39. Planos aportados por la escuela. Proyectos y subsidios [Fotografía].....	148
Imagen 40. Planos aportados por la escuela [Fotografía].....	148
Imagen 41. Acuarela. La ruralidad. Los campos incendiados [Fotografía de la pintura].....	197
Imagen 42. Camino hacia la escuela. Sierras [Fotografía].....	197
Imagen 43. Escuela y entorno [Fotografía].....	197
Imagen 44. Ingreso a la escuela. Galería. Patio delantero [Fotografía].....	197
Imagen 45. Pasillo. Toma desde el aula grande [Fotografía].....	197
Imagen 46. Pasillo, con muebles de la Biblioteca. Puerta celeste: acceso a baño y dormitorio mujeres (albergue) [Fotografía].....	197
Imagen 47. Sala de Informática, Laboratorio y pasillo con muebles de la Biblioteca [Fotografía].....	197
Imagen 48. Pasillo. Ingreso al sector albergue varones (baño y dormitorio) [Fotografía].....	197
Imagen 49. Sector albergue varones. Muebles de guardado [Fotografía].....	197
Imagen 50. Aula donde cursa el Ciclo Superior (aula pequeña) [Fotografía].....	198
Imagen 51. Aula. Usos del mobiliario [Fotografía].....	198
Imagen 52. Comedor. Televisor SMART. Puerta de ingreso trasera [Fotografía].....	198
Imagen 53. Sala de Informática. Mobiliario [Fotografía].....	198
Imagen 54. Clase al aire libre. Galería y mástil [Fotografía].....	198
Imagen 55. Galería, frente de la escuela. Clase de Teatro e Inglés [Fotografía].....	198
Imagen 56. Acuarela. La escuela [Fotografía de la pintura].....	198
Imagen 57. Georreferencia Google Earth, zona escuela cordobesa [Mapa Georreferenciación].....	199
Imagen 58. Georreferencia Google Earth, zona escuela cordobesa vista de conjunto [Mapa Georreferenciación].....	199
Imagen 59. Planos aportados por la escuela. Puesto de salud [Fotografía].....	201
Imagen 60. Planos aportados por la escuela. Escuela [Fotografía].....	201
Imagen 61. Sala de Profesores. Puerta que linda con el aula del Ciclo Básica (aula más grande) [Fotografía].....	198

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Plano Planta Existente [Plano].....	98
Figura 2. Plano Planta de Arquitectura [Plano].....	98
Figura 3. Plano Vistas y Cortes. Fachada principal [Plano].....	99
Figura 4. Plano Planta de Arquitectura intervenido según los usos de cada Nivel [Plano].....	99
Figura 5. Plano escuela correntina, planta de conjunto [Plano].....	147
Figura 6. Plano escuela correntina, planta baja [Plano].....	147
Figura 7. Reconstrucción de plano según usos al momento de trabajo de campo [Plano].....	200

## PRELUDIO

### *“TABLERO DE DIRECCIÓN*

*A su manera este libro es muchos libros, pero sobre todo es dos libros. El primero se deja leer en la forma corriente, y termina en el capítulo 56, al pie del cual hay tres vistosas estrellitas que equivalen a la palabra Fin. Por consiguiente, el lector prescindirá sin remordimientos de lo que sigue. El segundo se deja leer empezando por el capítulo 73 y siguiendo luego en el orden que se indica al pie de cada capítulo (...)*

*Cortázar, Rayuela*

Cortázar, el hombre de las instrucciones, nos ha llenado de recomendaciones: cómo encarar un libro que puede alterar la linealidad, cómo subir una escalera y también cómo llorar. Sin ánimos de *acortazar* esta tesis, hay unas sugerencias que queremos dar. Esta tesis sigue un hilo, algo así como un camino, pero requiere de alguna rotonda, de avanzar sin mirar, de volver al inicio. Casi como en un viaje, habrá lugares por donde se elegirá volver a pasar y otros que preferiblemente se pasaran por alto. Como en un viaje también, en algunos paisajes podrá detenerse y explorar (y para eso encontrarán notas al pie, que abren otros destinos y cada quien elegirá si tomarlos o no). Quizá, algo así como en la apropiación, quienes lean harán propias sus decisiones, traducirán este escrito, crearán nuevas versiones.

## INTRODUCCIÓN

### De procesos, decisiones y recorridos en una investigación

Esta tesis<sup>1</sup>, denominada “Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en escuelas secundarias rurales. Territorios, sujetos y propuestas pedagógicas”, parte de un diálogo entre educación, pedagogía y arquitectura para la educación, en pos de analizar el espacio escolar en la escuela secundaria rural. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la ampliación de la obligatoriedad escolar, los estudios acerca de la educación secundaria cobraron centralidad. La pregunta que estructura la presente investigación se refiere al espacio escolar en escuelas secundarias del medio<sup>2</sup> rural, y buscó indagar en las relaciones entre arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos<sup>3</sup> en cada escuela estudiada, en función de las características de los territorios, los sujetos y la propuesta pedagógica que cada escuela rural atiende y desarrolla. Dicho abordaje se llevó a cabo indagando en la variedad de propuestas y formatos, explorando en los usos, sentidos y experiencias, analizando las configuraciones espaciales (lo material, lo arquitectónico y los procesos de apropiación del espacio en función de los sujetos<sup>4</sup> intervinientes y las relaciones con los territorios de que son parte) en cada escuela estudiada. Nos propusimos atender las singularidades que las relaciones entre la arquitectura escolar, las configuraciones espaciales y los procesos educativos puedan asumir en cada escuela, en función de las características del territorio, los sujetos y la propuesta pedagógica que cada escuela rural atiende y desarrolla.

Optamos por elegir tres escuelas secundarias rurales, cada una con una propuesta pedagógica y un formato escolar singular, en diferentes provincias y ruralidades, y con un

---

<sup>1</sup> Esta tesis la realizo con una Beca Interna Doctoral de CONICET (2017-2023)

<sup>2</sup> Utilizamos las expresiones *espacio rural*, *medio rural* y *ámbito rural*, con un mismo sentido y significado que es el referido a la ruralidad y sobre el que trabajamos en el capítulo 3.

<sup>3</sup> En esta tesis entendemos por procesos educativos a la experiencia escolar que desborda a la alfabetización en sí misma y contempla la transmisión de historias, lenguajes y códigos compartidos; la presentación de obras culturales, letras, mundos; la socialización, el aprendizaje entre pares y las relaciones intergeneracionales; diferentes relaciones con el conocimiento, desarrollo de identidades, entre otras cuestiones.

<sup>4</sup> Resulta un pendiente en esta tesis la consideración del lenguaje inclusivo el cual resulta de primordial importancia en el reconocimiento y visibilización de las disidencias y mujeres. Se evitan referencias sexistas, aunque en muchas circunstancias se escribe en lenguaje masculino para aludir a varones, mujeres y disidencias.

desarrollo del conjunto escolar propio<sup>5</sup>. En el extremo oeste de la provincia de Corrientes, una Escuela de la Familia Agrícola (EFA); en las Traslasierras cordobesas, una escuela que funciona en un edificio originariamente construido para ser una sala de salud; al sur de la provincia de Santa Fe, en la llanura pampeana, una institución que inició su funcionamiento itinerando en diferentes escuelas primarias, hasta constituirse compartiendo edificio en una de ellas.

Resulta importante señalar que las preocupaciones sobre el espacio escolar y la educación rural datan de largo tiempo y que esta tesis nos permitió poner en diálogo ambos problemas. Desde una mirada más personal, las primeras preguntas comenzaron entre el año 2010 y 2013 cuando investigamos sobre el cuerpo de los docentes en escuelas primarias ubicadas en contextos marginalizados<sup>6</sup>, y comenzó a surgir la pregunta por los espacios que esos cuerpos habitan. Desde el 2011 esta cuestión fue abonada al integrar un proyecto de investigación<sup>7</sup> en el que se pretendía analizar la relación entre espacio escolar y experiencias innovadoras, focalizando en un colectivo de escuelas no graduadas de la provincia de Santa Fe. En tanto primera experiencia en la que junto a pedagogos y arquitectos compartimos un mismo objeto de estudio, significó para mí una apertura a nuevos diálogos, preguntas, abordajes metodológicos, encuadres teóricos y la búsqueda de significantes compartidos. También en ese momento empecé a encontrar que la pregunta por el espacio puede ser compleja cuando apremia lo urgente: cuando faltan aulas o los baños están rotos. Las preguntas que intentan explorar la relación entre espacio y educación requieren de un salto, una separación de esa urgencia.

En el equipo de investigación del que era parte comenzamos a observar que la relación entre espacio y experiencias no es lineal, y que en edificios construidos para propuestas escolares tradicionales pueden acontecer otro tipo de prácticas. Hacia el 2015<sup>8</sup> iniciamos la

---

<sup>5</sup> Entendemos al conjunto escolar (Chiurazzi, 2007) como la totalidad de la escuela, involucrando áreas internas y externas, construcciones y vacíos (avanzaremos en esta conceptualización en el transcurso de la tesis).

<sup>6</sup> Tesis de Licenciatura “El rol docente en el Sistema Educativo argentino. Una mirada desde el cuerpo de los docentes en la tensión educación y pobreza”. Directora Dra. María Silvia Serra. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

<sup>7</sup> Proyecto PDTs – CIN “Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos” “Programa de I+D Orientado a Problemas Sociales y Productivos” de la Universidad Nacional del Litoral. Institución: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo Universidad Nacional del Litoral. Director del proyecto: Arq. Cabrera, Rubén; Co-Directora Dra. Serra, María Silvia. (2011-2012).

<sup>8</sup> Proyecto PDTs – CIN “Configuraciones espaciales para la educación secundaria rural de las Escuelas de la Familia Agrícola”, Resolución C.E. N° 958/14 - Convocatoria 2014. Institución sede:

exploración de esa hipótesis en diferentes EFA de la provincia de Corrientes, incorporando además de lo innovador, la variable de la ruralidad. Esta experiencia también fue significativa, había visitado esas escuelas en reiteradas ocasiones, pero hacerlo con arquitectos me hizo mirar distinto y detenerme en otros elementos y, además, las lecturas que veníamos incorporando enriquecieron a dicha cuestión. Considero que haber iniciado el recorrido de mis investigaciones personales en escuelas que cuestionan y alteran algún elemento de la forma escolar, que rompen con la idea de grado o instalan la alternancia, abonaron al análisis del espacio escolar.

Ese mismo año 2015, en busca de herramientas conceptuales y metodológicas, comencé la carrera de Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación, de modo que las preocupaciones por los diálogos entre arquitectura y educación se fueron profundizando de manera sistemática en la carrera, con una discusión e intercambios más cotidianos con arquitectos. Hacia el año 2017, con una beca otorgada por CONICET, comencé mi doctorado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba<sup>9</sup>, con la pregunta por el espacio escolar y los diálogos entre educación, pedagogía y arquitectura para la educación, como tema de tesis propuesto. En el año 2018<sup>10</sup>, comencé a integrar un equipo de investigación con pedagogos, arquitectos y diseñadores industriales, estudiando el caso de dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba. Con este grupo desarrollamos nuevas preguntas al análisis del espacio escolar, cuestión que me permitió el acercamiento a la realidad de la provincia en materia educativa además de compartir las inquietudes con investigadores integrantes.

Por su parte, mi preocupación por la ruralidad databa de un tiempo atrás. Desde el año 2005 y durante más de 10 años participé en seminarios extracurriculares de educación rural

---

Universidad Nacional del Litoral, institución participante: Universidad Nacional de Rosario. Directora del proyecto Mg. Arq. Trlin, Margarita. (2015-2019).

<sup>9</sup> Doctorado en Ciencias de la Educación. Acreditación CONEAU 85/2017- Cat. A. Res. Ministerial 1548/18. Secretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>10</sup> Proyecto de investigación CONSOLIDAR 2018-2022 (SeCyT, FFyH, UNC) "El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar". Institución: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Directora: Dra. Alejandra M. Castro; Codirectora: Dis. Ind. Silvia Oliva. (2018-2022). Proyecto integrante del Programa de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Artístico Convocatoria 2020 UNC "Educación y espacialidad. Interacción entre pedagogía, arquitectura y políticas en la construcción de espacios educativos", dirigido por el Arq. Mariano Faraci (UNC).

organizados por estudiantes de la facultad de Humanidades y Artes (UNR)<sup>11</sup>, viajando recurrentemente a escuelas correntinas. Fruto de esa participación fui integrante de una Diplomatura Superior en Educación Agropecuaria en Alternancia<sup>12</sup>, fortaleciendo los lazos con mis preocupaciones y enriqueciendo los abordajes. Ambas experiencias permitieron el trabajo conjunto con docentes, directivos, padres y alumnos, ensanchando la mirada sobre la educación rural en esos territorios.

La participación en proyectos de investigación ha sido doblemente enriquecedora, en tanto pensar con otros ofrece la posibilidad de ensanchar la mirada. El beneficio es doble cuando además esos otros provienen de diferentes disciplinas o campos de acción: investigadores, docentes, estudiantes, proyectistas, fotógrafos, geógrafos, directores, profesores, alumnos, familias. Estos proyectos se sostienen en el trabajo con otros, esos *otros* involucra sujetos y disciplinas, tareas y preocupaciones. Esta tesis se desarrolla constantemente en el diálogo con esos otros.

Con otros también ha sido el movimiento en la investigación. Realizar trabajo de campo en el espacio rural conlleva algunos desafíos propios de sus características: las distancias, los recorridos, la conectividad, los caminos y traslados. Estos elementos hacen a la experiencia investigativa, dado que para llegar a la escuela hay que atravesar caminos de todo tipo, la mayor de las veces no se cuenta con transporte público, los tiempos de traslados y la cantidad de horas para ellos; además de las dificultades para permanecer en el lugar durante varias jornadas (Ligorria y Schmuck, 2019; Carreño, 2019a). Para llegar a las escuelas docentes, directivos, alumnos y personal auxiliar se organizan, comparten movilidad, kilómetros y tiempo.

En las tres escuelas estudiadas no se cuenta con transporte público para ir y venir, cuestión que demandó tener que coordinar con docentes o directivos para llegar a cada institución. Durante el transcurso del trabajo de campo fui parte de esa dinámica de moverse juntos, compartir el recorrido, hacer el pasaje de lo íntimo a lo público, de la casa a la escuela y viceversa, en un andar compartido. Poner el cuerpo, atravesar caminos, sortear charcos, resolver en conjunto las formas de llegar a la escuela. Compartir ese “entre” con los docentes y otros integrantes de las instituciones abonó considerablemente a la

---

<sup>11</sup> Se trata de estudiantes de la Agrupación Independiente Mate Cocido (facultad de Humanidades y Artes -Universidad Nacional de Rosario) que, notando la ausencia de estas temáticas en la formación curricular, idearon estas otras propuestas de estudio de la educación rural. Participé como asistente al primer seminario (2005) y como organizadora en los seminarios de los años 2006 a 2015.

<sup>12</sup> Diplomatura Superior en Educación Agropecuaria en Alternancia, del Instituto Superior Goya (ISG Corrientes) y Federación Provincial EFAs del Taragüí - Resolución Ministerial N° 1997/17 (2017-2020). Participé como tutora y fui docente en un módulo.



investigación. Notable fue también la experiencia de dormir en la escuela, amanecer ahí y desayunar con ellos. Ir del albergue a la escuela es un tramo cortito, desdibujado, se está en la habitación y no se deja de sentir que una está en la escuela.

En este pensar con otros, resulta necesaria una aclaración sobre los modos de escribir. Exceptuando esta introducción, que por momentos rescata situaciones más propias o singulares de mi recorrido biográfico, la tesis está escrita en primera persona del plural, porque entiendo que su construcción ha sido junto a otras voces, experiencias compartidas y aportes variados.

El trabajo que presento se estructura en 6 capítulos. En el Capítulo 1 presentamos el modo en que fue construido el objeto de estudio, las decisiones metodológicas y de trabajo de campo, y presentamos de manera general las tres escuelas estudiadas. Luego, en los siguientes dos capítulos desarrollamos el marco conceptual de la tesis, focalizando en el espacio escolar y la educación rural. En el Capítulo 2 definimos espacio escolar, trabajamos aportes de la arquitectura, la pedagogía y las ciencias sociales (historia y geografía entre otras), y nos detenemos en investigaciones en las que dialogan la arquitectura, la pedagogía y la educación. A su vez, en este capítulo prestamos especial atención al concepto de configuraciones espaciales y apropiación, dos conceptos clave en esta investigación. El Capítulo 3 comienza con una historización de la educación rural secundaria para luego presentar los desafíos que la obligatoriedad del nivel ha generado en el último tiempo. Deteniéndonos en la variedad de respuestas que en los espacios rurales se despliegan para *hacer escuela*, analizamos tres variaciones en la forma escolar propias de las escuelas de nuestra investigación.

Los tres capítulos siguientes aluden al análisis de cada una de las escuelas elegidas. Presentamos primero la escuela santafesina y luego las correntina y cordobesa, porque estas dos últimas alteran algún elemento de la forma escolar graficando la variedad que caracteriza a las escuelas secundarias en el medio rural. En el Capítulo 4 analizamos la escuela santafesina, en el Capítulo 5 la escuela correntina, y el Capítulo 6 corresponde a la escuela cordobesa. Reconociendo la importancia de recuperar otros lenguajes para el estudio del espacio escolar, cada uno de estos tres capítulos inicia con imágenes (pinturas en acuarelas, fotografías, georreferenciaciones) y figuras (plantas y planos) de las instituciones y su entorno<sup>13</sup>. En el desarrollo del análisis se hace referencia a cada uno de

---

<sup>13</sup> El aporte de la mirada arquitectónica en la elaboración de las fichas ha sido fundamental. Agradecemos especialmente a la arquitecta Alicia Falchini por la elaboración de las pinturas en acuarela y las georreferenciaciones, y a Fiorella Godoy por la elaboración y/o normalización de los

ellos, indicándolos con número correspondiente y página. En cada capítulo realizamos una presentación del territorio y la ruralidad que caracteriza a la zona en la que se emplaza la escuela, describimos la gestión educativa de cada jurisdicción, y presentamos la institución. Luego describimos cada conjunto escolar para desde allí analizar los usos y apropiación del espacio, el devenir y las configuraciones, y las relaciones con la propuesta pedagógica y el territorio. Finalmente, a modo de síntesis en cada capítulo, presentamos singularidades de la institución educativa en su relación con el espacio escolar.

Con intenciones de cerrar el presente trabajo y desarrollar nuevas aperturas para el estudio del espacio escolar, exponemos finalmente un apartado de conclusiones.

---

planos y la maquetación de las fichas gráficas. Los créditos de las imágenes y figuras se detallan en cada referencia.

## **CAPÍTULO 1**

### **Acerca de la construcción del objeto de estudio: definiciones metodológicas y conceptuales**

#### **1. Las preguntas sobre el espacio escolar en la escuela secundaria rural**

El tema de esta tesis gira en torno al espacio escolar, explorado a partir de las relaciones entre la arquitectura para la educación, las configuraciones espaciales y los procesos educativos en el nivel secundario rural, localizándolo en tres instituciones de las provincias de Santa Fe, Corrientes y Córdoba. Para su abordaje elegimos tres variables a tener en cuenta: los territorios, los sujetos<sup>14</sup> que intervienen, y las propuestas pedagógicas que en cada escuela se desarrollan.

¿Cuáles son los diálogos entre arquitectura escolar, configuraciones espaciales y procesos educativos en las escuelas secundarias rurales? es la pregunta central que organiza esta investigación e incluye las siguientes:

- ¿Qué singularidades encontramos en las provincias de Corrientes, Santa Fe y Córdoba?  
¿Cómo participan el territorio y las regulaciones para la modalidad rural en cada una de las jurisdicciones? ¿Cómo fue el proceso de proyección y construcción de cada uno de los conjuntos escolares y cuál fue el devenir posterior de esas configuraciones espaciales?  
¿Qué variaciones tienen las configuraciones espaciales en función de cada propuesta pedagógica y forma escolar?

---

<sup>14</sup> Utilizamos esta expresión adscribiendo a la postura asumida por Elsie Rockwell en cuanto la perspectiva relacional histórica y el materialismo histórico. El sujeto particular, histórico, concreto y social no se puede comprender aisladamente, fuera de la trama que lo relaciona con otras dimensiones sociales, “la reproducción del individuo es siempre un hecho social” (Rockwell, 2009, p. 136). Justa Ezpeleta (1987) refiere a los “sujetos que protagonizan procesos sociales” (p. 37). Manifiesta que dichos procesos son pequeños, de despliegue local y duración variable; procesos que “pueden o no ser políticos (...) expresan historia o historias acumuladas, y cuyo engarce con los grandes procesos sociales, sucede a través de una articulación política. (...) múltiples y heterogéneos procesos que alimentan a otros y que, al mismo tiempo, conforman las caras reales, concretas de la sociedad. En ellos se constituyen los sujetos que a la vez los protagonizan. Estos sujetos constituidos en y por relaciones sociales específicas, por tradiciones e historias diversas que a menudo cargan también normatividades diferentes. Esos sujetos que, aún conociendo las reglas del juego institucionales, son capaces de distanciarse, manejarlas desde afuera, compartirlas, refuncionalizarlas, resistirlas o simplemente generar otras nuevas.” (pp. 38-39). Nos interesa rescatar la postura activa, relacional e histórica que tienen los sujetos, porque así los entendemos en esta investigación.

- ¿Cómo son los usos del espacio? ¿Qué sentidos se le atribuyen y qué experiencias acontecen? ¿Qué decisiones se toman con relación a lo espacial? ¿qué discusiones acompañan? ¿qué diálogos se establecen con lo pedagógico en dichas decisiones y discusiones?
- ¿Cómo se relacionan las configuraciones espaciales de la escuela con el territorio en el que se encuentra ubicada? ¿Cómo se configuran los límites y fronteras en cada escuela? ¿Cómo se configuran las relaciones entre el adentro y el afuera? ¿y entre lo íntimo y lo colectivo?

Pretendemos explorar en el devenir de las configuraciones espaciales, en los procesos de construcción del conjunto escolar (edificio, terreno, sectores productivos), en la participación de sujetos, en las discusiones, negociaciones y disputas, en el modo de acceso a los recursos materiales, la vinculación con el territorio (disputas, tensiones, relaciones con el paisaje, entre otras). Contemplando la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la ampliación de la obligatoriedad, indagamos en los espacios escolares que se necesitan para hacer efectivo el derecho a la educación en el nivel secundario. Procuramos indagar en las relaciones entre los usos de los espacios, los sentidos, experiencias y los procesos educativos que acontecen; las relaciones entre escolaridad y vida cotidiana, relaciones entre el adentro y el afuera, las maneras de construir los límites y fronteras, entre otras formas singulares con que cada institución configura el espacio escolar. Nos preguntamos si se juega alguna relación especial (y espacial) entre la escuela y las características del territorio (más allá de que sea rural). Es una doble pregunta: la relación entre la escuela y la ruralidad, y la relación entre la escuela y ese territorio puntual.

Cada escuela elegida despliega propuestas pedagógicas singulares: la primera que presentamos es de asistencia diaria y orientación en Ciencias Naturales, la segunda de alternancia y agrotécnica, y la tercera tiene pluricurso y orientación en Tecnología e Informática; dos de ellas con albergue, uno obligatorio, el otro opcional.

En otras palabras, es nuestro objetivo general explorar y analizar el espacio escolar y las relaciones entre la arquitectura para la educación, las configuraciones espaciales y los procesos educativos en estas tres escuelas secundarias rurales de las provincias de Córdoba, Corrientes y Santa Fe; considerando las características de los territorios, los sujetos y la propuesta pedagógica en cada escuela. Dentro del mismo, los objetivos específicos son: analizar en el espacio escolar las relaciones que la arquitectura para la educación, las configuraciones espaciales y los procesos educativos tienen con la

propuesta pedagógica que cada escuela secundaria rural atiende y desarrolla, en función de los usos, sentidos y experiencias que acontecen; explorar las relaciones que se establecen entre la arquitectura para la educación, las configuraciones espaciales, los procesos educativos y la propuesta pedagógica en el devenir del conjunto escolar en cada escuela secundaria rural; e indagar en las relaciones que en el espacio escolar se establecen entre la arquitectura para la educación, las configuraciones espaciales y los procesos educativos con los sujetos y el territorio en cada escuela secundaria rural.

Las dimensiones de análisis que construimos para el estudio del espacio escolar rural son tres, y se vinculan con los objetivos de nuestra investigación:

1. los usos del espacio, contemplando la propuesta pedagógica que cada escuela desarrolla. Indagamos en la apropiación, los usos, experiencias, actividades, sentidos que los sujetos otorgan a lo espacial. En esta dimensión ponemos atención, además, a la idea de la variedad.
2. El modo en que se configuran los espacios: quiénes participan, cómo, qué decisiones, cuáles intervenciones, etc., en el presente y en una reconstrucción del devenir del conjunto escolar en cada institución. En esta dimensión focalizamos también en la idea de movimiento y tensiones entre prototipo y variedad, lo homogéneo y lo diverso, lo uno y lo múltiple.
3. Las relaciones con el territorio. Incorporamos aquí las vinculaciones de la escuela con la comunidad y cómo se relaciona la comunidad con la escuela. Además, también, contemplamos las características de la ruralidad en la que cada institución está emplazada, las relaciones que se establecen, las formas de constituirse los límites y fronteras, la configuración de los adentros y los afuera, lo público y lo privado.

## **2. Decisiones metodológicas**

### **2.1. Sobre las herramientas metodológicas**

Las relaciones entre arquitectura escolar, configuraciones espaciales y procesos educativos adquieren matices particulares en cada medio y cobran sentidos propios según las características del territorio y la institución educativa. La cuestión del espacio escolar se puede explorar al analizar diferentes aspectos de la configuración espacial: la construcción

del conjunto, las intervenciones arquitectónicas, las relaciones de los sujetos con los espacios, con el medio y el territorio; el diálogo que el conjunto escolar entabla con el paisaje, los modos de producción, la organización demográfica; las relaciones con la propuesta pedagógica, los usos, sentidos y experiencias que se despliegan; las traducciones y apropiaciones; etc. La ruralidad y el espacio escolar se vinculan a partir de las características del medio: grandes dimensiones de tierras, caminos a recorrer, comunicación con centros urbanos, servicios, distancias.

Para construir este objeto realizamos una investigación cualitativa, en tanto posibilita la intervención del investigador en contextos reales, la exploración en las “estructuras de significados propias de esos contextos” (Vasilachis de Gialdino, 1992, p.57) y la consideración de diversas perspectivas. La investigación cualitativa “implica un compromiso con el trabajo de campo y constituye un fenómeno empírico, socialmente localizado, definido positivamente por su propia historia” (Vasilachis de Gialdino, 1992, p. 59), demanda que el investigador se involucre en el contexto que analiza, comprenda las estructuras significativas de ese contexto, e interprete esos significados, que a su vez se van generando en las interacciones. Para ello Vasilachis (1992) señala la importancia de los aportes de la etnografía.

Coincidiendo con Geertz ([1973] 2003), realizamos estudios *en casos*<sup>15</sup>, considerando los procesos más generales que atraviesan y dan sentido a aquello que se estudia, y apelando a que nuestros hallazgos permitan ser pensados en otras situaciones. Nos interesa “la posibilidad de generalizar la construcción teórica que se elabora en el curso del análisis; de generar a partir de esta concepción de escuela y de este tipo de categorías, el conocimiento de escuelas en otros contextos, en los que los procesos predominantes pueden ser distintos.” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p.14).

Decidimos comprender cada escuela desde su especificidad, explorando y analizando las relaciones entre arquitectura escolar, configuraciones espaciales y procesos educativos según el territorio, los sujetos y la propuesta pedagógica en cada una de las escuelas, y no efectuar un estudio comparativo entre las tres instituciones elegidas. El abordaje de experiencias singulares plantea la necesidad de atender las voces de los sujetos (profesores, estudiantes y directivos), la historia particular de apropiación del espacio y de la construcción de los edificios, y el modo en que éstos son reapropiados por quienes en ellos habitan de modos específicos (Castro, 2015). En todo caso, encontrar puntos

---

<sup>15</sup> Este enfoque metodológico viene siendo utilizado en este tipo de estudios (Castro, 2015; Ligorria, 2020).

comunes en la variedad, partiendo de la premisa de que esta es en sí misma una característica propia de las escuelas rurales. Nos proponemos indagar en notas singulares y otras que sean recurrentes entre los casos, para desde el estudio de lo particular poder encontrar algunos elementos generales.

Coincidimos con Ezpeleta y Rockwell ([1983] 2018) acerca de la necesidad de contemplar la escuela en tanto construcción social, recuperando cada versión local y particular en la que las singularidades de *lo cotidiano* abonan a la construcción permanente de una trama que necesita ser explorada, y puede ser punto de inicio de nuevas propuestas pedagógicas y políticas.

Tomamos aportes de la etnografía, debido a que, en tanto enfoque o perspectiva, se distingue por la descripción y sistematización de la realidad social que se investiga, otorga importancia a los significados, y permite un acercamiento al campo desde un lugar central, valorando “las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los habitantes de la localidad” (Rockwell, 2009, p. 22). En este sentido, las herramientas de la etnografía y el enfoque que las encuadra resultan imprescindibles para estudiar el espacio escolar. Para el trabajo con estas herramientas en la investigación educativa, hemos recuperado también los aportes de Terigi (2008b), Castro (2015), Ligorria (2020), Montenegro (2021).

## **2.2. Estrategias de recolección y construcción de datos**

Consideramos que realizar estudios *en casos* nos permite contemplar las singularidades y explorar en la variedad, en tanto la descripción de lo particular es consecuencia de la elaboración teórica y de la observación empírica (Rockwell, 2009, p. 24). Con relación a esto último, utilizar herramientas de la etnografía es la manera estratégica para indagar en los procesos de apropiación de los sujetos. Por tanto, y en consonancia con los planteos de estas antropólogas, nombramos a dichas herramientas como estrategias.

Entre las estrategias<sup>16</sup> de recolección y construcción de datos destacamos: observaciones y registros de espacios, entrevistas (“semiestructuradas” y “en profundidad”) y charlas informales, y, análisis de documentos.

---

<sup>16</sup> Coincidimos con Elena Achilli (2005) cuando propone nombrar como estrategias de recolección/construcción de datos a aquello que en algunos trabajos de investigación aparece como técnicas. Para esta antropóloga, las estrategias son una decisión enmarcada en un diálogo con la trama, “con los planteos teóricos conceptuales” (p. 56), el problema de investigación y el modo de abordarlo; y este es el modo en que las entendemos en esta tesis.

Entendemos la observación como “el modo de establecer algún tipo de contacto empírico con los objetos/sujetos/situaciones de interés a los fines de su descripción, explicación, comprensión” (Piovani, 2007, p.191). La observación científica<sup>17</sup> se presenta como disciplinada, sistematizada y constante, “una práctica que se atiene a ciertas reglas y procedimientos (...) que está orientada teórica y metodológicamente por las disciplinas científicas” (Piovani, 2007, p.192).

En esta investigación, las observaciones son directas, no controladas, participantes y no mediadas. Siguiendo los planteos de Gold (1958, en Piovani, 2007), la participación como observador requiere establecer relaciones con informantes a lo largo del tiempo y ofrece la posibilidad de participar en las situaciones investigadas (Piovani, 2007, p.194). Asumimos que pueden aparecer matices en esa participación, y coincidimos con quienes plantean que existe un *continuum* en las diversas combinaciones que se dan entre los extremos de observación o participación puras. Entendemos que la observación puede permitirnos acceder a la complejidad de las situaciones investigadas, acercarnos al punto de vista de los sujetos institucionales, profundizar lo relevado mediante otras técnicas, como la entrevista (Piovani, 2007).

Las observaciones y registros de espacios se desarrollaron en diversos momentos del día y en diferentes ámbitos de las escuelas: aulas, patios, sala de profesores, galerías y pasillos, ingresos, comedor, cocina, dormitorios, espacios de producción industrial y agrícola, caminos, etc. También en distintas actividades: jornadas escolares, actos, festejos institucionales, reuniones de padres, entre otros.

En relación con la entrevista, entendida como un encuentro, “una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación” (Piovani, 2007, p.215), se la utiliza “cuando se busca acceder a la perspectiva de los sujetos, para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (Piovani, 2007, p.220). Para esta investigación entrevistamos a docentes, alumnos, padres, personal auxiliar, funcionarios estatales, entre otros; y realizamos variados “diálogos cortos” (Castro, 2015) y “charlas informales” (Fattore y Bernardi, 2014) en diferentes momentos y espacios.

---

<sup>17</sup> Dicha observación puede ser directa (investigador en contacto directo) o indirecta (se trabaja a partir de observaciones realizadas por otros), controlada (por ejemplo, en laboratorio) o no controlada (observación en el ambiente natural, sin alterar el contexto ni recrearlo artificialmente). Esta última puede ser participante o no participante, según el involucramiento del investigador. Otra forma de organizar a las observaciones es en estructurada o no estructurada, según el grado de sistematicidad y delimitación.



Entre las posibilidades metodológicas que ofrecen la observación y la entrevista hay un elemento común a ambas y que es muy valioso para el estudio del espacio escolar: el “estar en la escuela”. Habitar el espacio, compartirlo con los integrantes de la institución, usarlo junto con ellos, experimentarlo con otros. Los comentarios sueltos, los usos repetidos (y los repentinos), las fotos que otros toman (que permiten ver qué eligen mirar), los espacios que priorizan, las referencias al espacio que se “cuelan” en el hacer cotidiano, se vuelven aportes a la recolección y construcción de datos.

En relación con la inclusión de documentación como fuente, Valles (1999) plantea que es una estrategia metodológica que permite obtener información clave para la justificación de análisis o de reconstrucción histórica. Tomando la clasificación propuesta por Mac Donald y Tipton (1993, en Valles, 1999) para esta investigación recurrimos a documentos escritos y visuales, tales como planos, plantas y vistas, georreferenciaciones y fotografías, dentro de los visuales; y entre los documentos escritos: contratos, proyectos institucionales, recortes de diarios, acuerdos de convivencia, actas, publicaciones/boletines, etc.

### **2.3. El estudio del espacio escolar por vía de la apropiación**

La etnografía “se empalma con método y con teoría”, plantea Elsie Rockwell (2009, p. 19). Del mismo modo sucede con el concepto de *apropiación* cuando en tanto forma de nombrar los procesos que los sujetos realizan con los espacios, se vuelve a su vez un modo de conocer dichos procesos.

Rockwell, en su escrito “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares” (2004-05) plantea que los análisis sobre procesos sociales reconocen una intersección entre el comportamiento de los sujetos y los elementos del contexto, y que “el concepto de apropiación es particularmente útil para abordar esta relación.” (p. 29). En consonancia con ese planteo, en esta investigación la apropiación toma carácter de categoría analítica, en tanto modo de nombrar relaciones que los sujetos entablan con el espacio, y de método, camino o medio para estudiar el objeto, como un modo de acceder a lo que sucede en las relaciones y procesos entre los sujetos, los grupos sociales y los espacios. En tanto la apropiación es hacer propio algo, observar los modos en que los sujetos realizan esos procesos es el recorrido a seguir para estudiar el espacio escolar.

En el proceso de nuestra investigación fueron surgiendo una serie de preguntas metodológicas: ¿cómo mirar las relaciones entre educación, pedagogía y arquitectura?, ¿cómo indagar en las prácticas que se despliegan en el espacio? ¿cómo relevar usos,

traducciones, y todo aquello que los sujetos hacen/le hacen? ¿cómo accedemos a la experiencia que otros tienen del espacio? ¿y cuáles son las formas de *documentario*<sup>18</sup>? La apropiación ofrece aportes en un plano metodológico, en tanto modo de acceder al análisis de la relación entre los sujetos y el espacio. Es decir, permite dar cuenta de los procesos de reproducción, traducción, transformación, resistencia, entre otros, en las interacciones entre los sujetos y el espacio escolar.

Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela. (...) El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela (Ezpeleta y Rockwell, [1983] 2018, p. 63)

Y podemos decir que también lo es para el estudio y comprensión del espacio escolar. La apropiación es el recorrido, una vía, un camino por el cual desandar qué usos, sentidos y experiencias despliegan los sujetos con el espacio escolar, y de ese modo poder sistematizarlo o al decir de Rockwell, “documentar lo no-documentado”. La misma descripción e interpretación de los procesos de apropiación brinda indicios para el estudio del espacio escolar. La configuración del espacio escolar es posible de ser analizada mediante los procesos de apropiación que los sujetos realizan. Rockwell (2006) plantea que al sumergirnos en la vida cotidiana nos encontramos con la evidencia de los procesos estructurales. Tomando un razonamiento similar, adentrándonos en la apropiación que los sujetos hacen del espacio escolar, es cuándo y cómo podemos construir el dato, encontrarnos con la evidencia, con aquello que nos permite estudiar qué pasa con el

---

<sup>18</sup> Durante el proceso de trabajo de campo notamos que para estudiar el espacio no alcanza con lo decible, con aquello que se puede escribir, poner en letras. O, en todo caso, a ese decir hay que sumarle referencias materiales: “parada desde la ventana izquierda y mirando hacia el lado sur, observo que ...”, “mientras se escucha de fondo ...”, “y se percibe el olor de ...”, “las paredes son suaves, pero en algunas partes la pintura está descascarada, hay allí olor a humedad y hace mucho frío. Está por empezar una clase”. En más de una ocasión, necesitamos recurrir a croquis, esquemas, combinaciones de líneas que más o menos organizadas podían parecerse a un plano; en otras situaciones la fotografía aportó considerablemente. Sin embargo, los ruidos, olores, texturas exceden a lo visual, sea letra o imagen. Hay algo del registro sensible que se escapa y demanda otras decisiones metodológicas para registrar, afinar el lápiz y los sentidos para tener una descripción lo más detallada posible, contemplando aquello que desde los cinco sentidos se puede experimentar en el espacio: qué se ve, qué se escucha, qué se huele, qué se toca, desde qué orientación, parada / sentada, adentro / afuera, con frío o calor; y la lista podría seguir. Y otro elemento más a considerar es que esta diversidad se juega en quien observa y cómo está allí experimentando con el propio cuerpo, y en los sujetos observados y la intención de acceder a algo de todo eso que se pone en juego al usar el espacio escolar.

espacio y qué hacen los sujetos con el mismo. Por su parte Alejandra Castro (2015), tomando aportes de la mencionada antropóloga, encuentra que “para apreciar la ocupación del tiempo de clase es necesario contabilizar el ruido, la simultaneidad de voces sobrepuestas, la multi-direccionalidad de las conversaciones informales” (Castro, 2015, p. 164). En esa misma línea, para estudiar el espacio escolar resulta necesario indagar en los usos, sentidos y experiencias que se despliegan, acceder a los procesos de apropiación que acontecen. Es así que, en esta investigación, la apropiación se constituye en una vía privilegiada para estudiar lo espacial en las escuelas.

Nos interesa detenernos en la perspectiva de los abordajes que reconocen intersecciones entre comportamientos particulares y prácticas sociales “sin presuponer soluciones universales” (Rockwell, 2004-2005, p. 28). Según Rockwell, el tiempo y el espacio tienen una dimensión subjetiva que los sujetos “construyen a partir de los diversos itinerarios que los llevan a estar de diferentes maneras en el mismo lugar y en el mismo momento” (2006, p.8). Nos proponemos indagar en esos procesos de apropiación focalizando en los usos variados y las comprensiones diversas que allí aparecen (Rockwell, [1996] 2018). Entendida como “un proceso multi-direccional, relacional, colectivo y transformador” (Chartier 1990, en Rockwell, [2011] 2018, p. 245), no implica sólo hacer uso de los elementos de la cultura, sino también “transforma(r), reformula(r) y excede(r) lo que recibe” (Chartier 1991, en Rockwell, [1997] 2018, p. 319). En la apropiación emerge la posibilidad de considerar usos plurales y entendimientos variados, en el marco de “una historia social de los usos (que no son necesariamente interpretaciones) de discursos y modelos” (Chartier,1993, en Rockwell 2004-05, p. 30).

Focalizando en la relación (singular) de los sujetos con los objetos, las prácticas y los procesos, el concepto de apropiación implica un lugar activo y transformador, una acción que realizan “las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan (...)” (Rockwell, 2004-05, p. 29). Dicho proceso conlleva también sostenimiento y conservación de herencias, de la “cultura arraigada en la vida cotidiana: en los objetos, las herramientas, las prácticas, las palabras, entre otros (...)” (Rockwell, [1996] 2018, p. 141) según como sean experimentadas. La apropiación, entonces, vincula procesos de reproducción individual y social de una cultura<sup>19</sup> al tiempo que “da margen para la selección,

---

<sup>19</sup> Esta manera de entender la apropiación cobra sentido en una definición de cultura entendida en términos de heterogeneidad y diálogo, en los que “la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas” (Rockwell, [1997] 2018, p. 314), una concepción emergente de cultura como “construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica.” (Rockwell, [1997] 2018, p. 319). El concepto de cultura que portan

reelaboración y producción colectiva de recursos culturales” (Rockwell, [1997] 2018, p. 319). En tanto concepto con una naturaleza multidimensional, la apropiación es entendida como una “relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos” (Rockwell, [1997] 2018, p. 318).

La apropiación opera como un proceso múltiple que varía según los sujetos. En un mismo lugar pueden convivir múltiples procesos de apropiación, que a su vez impliquen conflictos y tensiones, en tanto los “involucrados se apropian tiempos y espacios en los que generan prácticas divergentes y aprenden contenidos no previstos en los programas oficiales” (Rockwell, [1997] 2018, p. 320). Dichas traducciones no suceden de manera homogénea, y hay experiencias singulares que atraviesan a las colectivas y a veces incluso las ponen en tensión. “La apropiación acumulada por los niños y jóvenes en el transcurso de sus vidas escolares rebasa las trayectorias y los destinos que la institución les ha marcado formalmente” (Rockwell, [2011] 2018, p. 248), los sujetos reinterpretan y negocian, conservan (sostienen) y también traducen, traicionan (renuevan). En el uso de los espacios hay algo que se escapa en lo que se transmite, sea sin regulación<sup>20</sup> o con intenciones manifiestas. El espacio es un texto, y las interpretaciones que los sujetos hacen son variadas. Al mirar el espacio escolar, es necesario considerar también las resistencias, conflictos, contradicciones, traducciones. Allí puede inscribirse la apropiación, en esos grises, en esas tensiones, en lo rugoso de las relaciones entre los sujetos y el paisaje que se despliega<sup>21</sup>.

Para Rockwell, los sujetos en las escuelas construyen formas de re-apropiarse la experiencia escolar, y desde allí es posible pensar las relaciones que establecen con los espacios, explorar en los intersticios del quehacer cotidiano y detenerse a mirar “¿qué se

---

estos planteos es el de asumirla como “compleja, múltiple, situada, e histórica” (Rockwell, 2004-05, p. 29), en relación con diversas realidades sociales (Rockwell, 2004-05) y “ligada a las contingencias sociales y los momentos históricos que viven determinados sujetos. En lugar de privilegiar significados culturales interiorizados de una vez para siempre en la infancia, se enfatizan aquellos significados apropiados o construidos en contextos cotidianos variables a lo largo de la vida. La eficacia de la cultura concebida como “pauta de y para el comportamiento” queda limitada por la acción del sujeto en contextos sociales específicos.” (Rockwell, [1997] 2018, p. 314).

<sup>20</sup> En este caso, un buen ejemplo sería la situación del patio de una escuela analizada por Rockwell en su texto “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?” ([2011] 2018)

<sup>21</sup> En este sentido, Alejandra Castro propone apelar “a la experiencia de los sujetos para registrar y estudiar situaciones particulares de la vida cotidiana (Rockwell, 1980)” (Castro, 2015, p. 123), en tanto que, “al considerar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar, pretendemos acercarnos de modo general a las formas de existencia material de la escuela y revelar los ámbitos particulares en que los sujetos involucrados en la educación la experimentan, reproducen, conocen y transforman. (Rockwell y Ezpeleta, 1983)” (Castro, 2015, pp. 123-124).

observa y qué se escucha en esos espacios cotidianos dentro de las escuelas?” (Rockwell, [2011] 2018, p. 239). Asimismo, recuperamos los interrogantes que Alejandra Castro (2015) se hace sobre el espacio escolar desde una lectura lefebvrea:

¿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? (p. 33)

y sumamos: ¿en qué términos se manifiestan? y ¿cómo es posible detectarlas?

### 3. Decisiones conceptuales

*El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre,  
y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo*  
(Gabriel García Márquez, Cien años de Soledad)

La definición del objeto implicó tomar una serie de decisiones. La primera de ellas ligada a cómo nombrar dado que nos encontramos con variantes en los conceptos referidos al espacio y la arquitectura en la educación.

Con relación al espacio escolar la mayor parte de la bibliografía revisada alude a dicha expresión: *espacio escolar* (Viñao Frago, 1994; Trilla, 1999; Escolano Benito, 2000; Quiceno Castrillón, 2009; Arañó, 2011; Serra, Pacenti, Serra, 2014; Trlin, Serra, M.S., 2014; Castro, 2015; Barbieri, 2015; Serra, M.S. 2017a; Levy Bencosta, 2018; entre otros). Se hace presente también la *espacialidad escolar* (Castro, 2015), el *espacio educativo* (Mendondo, 2012; Serra, M.S. 2012; Trlin, 2012), la *espacialidad arquitectónica* (Plá Pérez y Konzevick Cabib, 2018), el *escenario escolar* (Peláez Iglesias, 2020), y el *espacio pedagógico* (Quiceno Castrillón, 2012).

Por su parte, para referir a las relaciones entre arquitectura y educación, aparecen diferentes significantes. El más recurrente es *arquitectura escolar* (Brandariz, 1998; Trilla, 1999; Escolano Benito, 2000; Chiurazzi, 2007; Grementieri y Shmidt, 2010; Arañó, 2011; Cattaneo, 2015; Faraci *et. al.*, 2017; Serra, M.S. 2017a, 2018; Ramírez Potes, 2018; Levy Bencostta, 2018; Cattaneo y Espinoza, 2018; Durá Gúrpide, 2020; entre otros), aunque

también se la menciona como *arquitectura educativa* (Barrán Casas, 2008; Trlin, Serra, M.S., 2014; Espinoza, 2016; entre otros), *arquitectura para escuelas* (Espinoza, 2012); *arquitectura escolar pública* (Torres Giles, *et. al.*, 2015; Barrán Casas, 2020) y *arquitectura para la educación* (Chiurazzi, 2007; Barrán Casas, 2008). Es frecuente también la referencia a los vocablos por separado: *educación y arquitectura* (Martínez Boom, 2012), *pedagogía y arquitectura* (Quiceno Castrillón, 2012; Serra, M.S., 2019). En varios discursos, principalmente aquellos que refieren al accionar del Estado en cuanto construcción y mantenimiento de edificios escolares, la *infraestructura escolar* es otro vocablo que aparece (Barrán, 2008; Grementieri y Shmidt, 2010; Arañó, 2011; Torres Giles, *et. al.*, 2015).

En cuanto al edificio, especialmente se lo nombra como: *edificio escolar* (Escolano Benito, 2000; Grementieri y Shmidt, 2010; Cabrera, Trlin, Serra, M.S., 2014), *conjunto escolar* (Chiurazzi, 2007), y *espacio arquitectónico* (Martínez Boom, 2012). Se hace presente en la literatura revisada, referencias a las *configuraciones espaciales para la educación* (Faraci *et. al.*, 2017; Serra, Serra, Trlin, 2018; Serra, *et.al.*, 2020).

Decidimos hablar de **espacio escolar** dado que en él confluyen y se cristaliza el encuentro de disciplinas, donde pedagogía, arquitectura y educación, entre otras, dialogan. A medida que avanzamos en la investigación, encontramos en el concepto **configuraciones espaciales** la posibilidad de dar cuenta del proceso, de los modos en que el espacio va tomando forma, se va produciendo, al tiempo que va siendo apropiado. Al hablar de configuraciones espaciales pensamos en lo material, en la especificidad de lo arquitectónico, en lo simbólico, y en la apropiación que los sujetos hacen del espacio. Espacio y **apropiación** son dos categorías que se van entramando en el análisis sobre nuestro objeto de investigación. Sobre estos conceptos profundizamos en el siguiente capítulo.

Por otro lado, elegimos sostener el término **arquitectura para la educación** y no arquitectura escolar, en tanto entendemos que la primera expresión permite reconocer la singularidad de la arquitectura y desde allí vincularse con la pedagogía y la educación para pensar los espacios escolares. Además, pensar en términos de educación posibilita incorporar al análisis registros que desbordan el escolar.

Para referirnos al edificio, recurrimos a la categoría **conjunto escolar** de Chiurazzi (2007), dado que permite incluir en una misma expresión las partes cubiertas, las semicubiertas, las que están al aire libre e incluso las que serían parte de los límites y fronteras de un adentro/afuera que por momentos se define y por otros se altera (en el capítulo 2 nos detendremos en esta categoría).

En relación con la **ruralidad**, en esta tesis hablamos de **espacio rural, medio rural o ámbito rural**<sup>22</sup> en aras de referir a una ruralidad compleja, diversa, y en constante transformación. Con la intención de reconocer la diversidad que atraviesa al medio rural e intentando complejizar la mirada, decidimos nombrar en el planteamiento del problema **territorios** en plural. Esta decisión dialoga con la manera de entender ruralidad en esta tesis: compleja, diversa, variada y heterogénea (en el capítulo 3 trabajaremos con mayor profundidad esta cuestión). En esta tesis lo rural construye al objeto de estudio, es parte del análisis del espacio escolar, es necesario pensar en un “**espacio escolar en la ruralidad**”. La ruralidad opera como contexto del análisis de nuestro trabajo, al tiempo que atraviesa al objeto en sí mismo y lo constituye.

#### **4. Decisiones sobre el trabajo de campo: selección de instituciones y de perspectiva de abordaje**

Para el armado de nuestro campo y la selección de las instituciones, escogimos cuatro criterios a contemplar: jurisdicción en la que se encuentra la escuela; características del territorio y la ruralidad; propuesta pedagógica; configuración de lo espacial.

Trabajamos con tres escuelas secundarias rurales que se ubican en tres provincias y ruralidades distintas, con formatos y propuestas pedagógicas diferentes, y formas singulares de desarrollo de lo espacial, plasmando variaciones y particularidades que complejizan el objeto de estudio. Presentamos brevemente cómo entendemos cada uno de esos criterios y en el siguiente apartado cómo se hacen presente en las instituciones elegidas:

. *La jurisdicción en la que se encuentra la escuela y las relaciones con la educación secundaria rural:* contemplando que cada jurisdicción realiza concreciones específicas de los marcos legales nacionales y las formas de organizar sus sistemas de educación; focalizando principalmente en cómo es entendido lo rural en cada provincia.

. *Características del territorio y la ruralidad:* además de que fuesen tres provincias, nos interesaba explorar en tres ruralidades distintas. Es decir, que variarán las relaciones con

---

<sup>22</sup> Tal se indicó en la Introducción de esta tesis, tomamos los tres conceptos sin contemplar sus diferencias o las discusiones que lo atraviesan.

el suelo, las producciones, los trabajos y características de la población; los paisajes, climas y biomas. Incluso, que fueran ruralidades diferentes en cuanto a los vínculos con lo urbano, con lo rural en sí mismo, la conectividad y las relaciones con el territorio.

. *En relación con la propuesta pedagógica:* nos propusimos buscar escuelas que pudiesen representar la variedad de formatos que caracterizan a la educación secundaria rural. Además de que fueran diferentes en relación con la propuesta pedagógica, los modos de asistencia, y la organización de los grados, queríamos que tengan distintas orientaciones.

. *En relación con la configuración de lo espacial:* en este cuarto criterio definimos focalizar en la variedad de formatos escolares y las resoluciones de lo espacial, dejando de lado argumentos arquitectónicos. Teníamos un listado de escuelas con proyectos arquitectónicos destacables, pero que no variaban en su propuesta pedagógica o modo de organización. Ese fue un momento clave del proceso en el que decidimos focalizar en la variedad pedagógica más que en los casos constructivos.

#### **4.1. Presentación de las escuelas**

A continuación presentamos de manera general las tres escuelas elegidas, contemplando los cuatro criterios mencionados.

##### *. Escuela santafesina*

En la provincia de Santa Fe se entiende a la ruralidad como “la forma que adquiere la conjunción territorial entre el campo y la ciudad” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014, p. 248). Según la Resolución 1614 del año 2010, la educación rural tiene por objetivos “valorizar el ambiente social, natural y cultural de la ruralidad” (p. 1) y se caracteriza por la ubicación socioespacial de los establecimientos, la baja densidad de población, las actividades económicas que predominan, y el abordaje pedagógico que demandan (siendo el plurigrado/pluriaño un rasgo singular). La escuela primaria se organiza en 7 años y la secundaria en 5 (y 6 en los casos de las técnicas y/o agro).

La escuela santafesina elegida para esta investigación se encuentra en un asentamiento de aproximadamente 400 habitantes, en la pampa húmeda al suroeste de la provincia. A partir de las transformaciones en la actividad productiva, la zona puede caracterizarse como de “urbano-rural” (Cloquell, *et. al.* 2007), y las principales fuentes de trabajo son en relación



de dependencia con la comuna o con grandes estancias del lugar. La llanura y los suelos fértiles abonan a que la producción sea agrícola (soja, trigo, maíz, entre otros) y ganadera. Es escuela pública, de gestión estatal. Con orientación en Ciencias Naturales, esta institución cuenta con la misma cantidad de aulas que grados. Ha transitado distintas experiencias con el espacio escolar: surgió itinerando en escuelas primarias de la zona hasta constituirse como secundaria compartiendo edificio con una institución primaria. Con el tiempo, el gobierno provincial construyó unos ambientes exclusivos para el nivel, y otros a compartir con los demás niveles (primario e inicial).

#### *. Escuela correntina*

En el caso de Corrientes, según la Ley Provincial N° 6475 (año 2017), la educación rural es la modalidad destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria (art. 80), contemplando variedad de formas según las necesidades y singularidades de los habitantes del lugar, “articulando los proyectos institucionales con el desarrollo socio productivo y la comunidad favoreciendo el arraigo y el trabajo local” (art. 80). La escuela primaria se ordena en 6 años y la secundaria en otros 6, sumando un año más las instituciones de orientación técnica y agrotécnica. Por su parte, la institución de nuestro estudio es de gestión privada, regulando la provincia este aspecto en el Título III de su ley.

La escuela de esta investigación se encuentra en el extremo oeste de la provincia, en una zona de planicie sedimentada atravesada por un río y un clima subhúmedo. Se emplaza en un paraje, con población desperdigada que trabaja principalmente como pequeños productores o peones rurales. La producción es ganadera y agrícola (algodón, tomate, mandioca, cítricos, arroz, tabaco, entre otros).

Esta institución es de alternancia, de modalidad agrotécnica, y está organizada por grados, con albergue integrado a la propuesta pedagógica y para la totalidad del alumnado. Es formalmente reconocida como de Gestión Privada, aunque su funcionamiento y organización da la pauta de una gestión comunitaria, a cargo de docentes y familias de la institución. Comenzó funcionando en una escuela que había sido construida por sus docentes y luego cerró. Dicho edificio tuvo variados usos hasta volver a alojar una institución educativa. Al recibirlo profesores y familias comenzaron a intervenir y construir nuevos sectores, gestionando ellos mismos los fondos económicos y las decisiones constructivas.

### . Escuela cordobesa

En la provincia de Córdoba, para identificar una escuela como de “modalidad rural”<sup>23</sup> se requieren dos cuestiones: una espacial (la escuela debe encontrarse a más de 1 km de alguna localidad y la zona estar compuesta por parcelas rurales, elementos naturales, ríos, montañas, entre otros); y la otra pedagógica<sup>24</sup> (contar con marco legal que regule la implementación de sistemas alternativos de organización institucional y/o pedagógica a partir de dos elementos: el modo de agrupar a los alumnos y las formas de organizar las escuelas, principalmente respecto a la asistencia). Dentro de las diferentes iniciativas de Educación Secundaria para el ámbito rural, y considerando los modelos de organización que se proponen en la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 (art. 58 y 59) acorde a cada contexto, es posible encontrar instituciones que abarcan varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, itinerantes, albergue, salas plurigrado, grupos multiedad u otras (art. 59 inc. c). Según se expresa, la propuesta curricular de “Educación Secundaria para ámbitos rurales” presenta “dos modalidades pedagógicas, organizativas y didácticas”: “una desde la perspectiva del **pluricurso** y otra, **graduada**” (Educación Secundaria en Ámbitos Rurales. Encuadre General. 2013-2015, p. 4. Las negritas son del original). Al igual que en la provincia correntina, primaria y secundaria se organizan con 6 años cada ciclo, y en las escuelas técnicas o agro se suma un año más al nivel secundario.

La escuela cordobesa elegida para esta investigación se ubica en Traslasierras, en un asentamiento con aproximadamente 150 habitantes. Una zona de suelo montañoso y árido con fuertes vientos que dificultan la producción agrícola. La principal actividad económica se vincula con el turismo, la construcción (albañilería) o la cría de animales.

Esta institución es pública de Gestión Estatal, tiene orientación en Informática, cursado diario, organización en pluricurso, y cuenta con albergue optativo. Funciona en un edificio construido y usado como sala de salud durante años, al que acondicionaron para *volverlo escuela*, y convertir las salas de internación en habitaciones de albergue y los consultorios médicos en aulas de clase.

---

<sup>23</sup> Véase el documento elaborado en el año 2015 “Educación Común Nivel Secundario. Síntesis N° 17. Años 2010 al 2015. Total General de la Provincia de Córdoba (Dependencia Nacional y Provincial)” de la Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba ([www.cba.gov.ar/informacion-y-estadistica-educativa/](http://www.cba.gov.ar/informacion-y-estadistica-educativa/)).

<sup>24</sup> En el Documento citado aparecen separadas la esfera de lo “pedagógico” y lo “espacial”, aunque ambas están relacionadas al pensar el espacio escolar.

## 4.2. Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo fue realizado en el período de años que contempla desde 2017 a 2021, exceptuando el 2020<sup>25</sup>. Entre el 2017 y el 2019, se visitó la escuela correntina en diez ocasiones, realizando un total de nueve entrevistas (a docentes, directivos, estudiantes y cocinera) y variadas observaciones (a clases, actividades extraescolares, actos, reuniones de padres, etc.). Se recopilaron documentos (planos, proyectos, etc.), y tomamos fotografías<sup>26</sup>. Entre 2018 y 2019 se asistió en siete ocasiones a la escuela santafesina, desde el inicio hasta el cierre de cada jornada. Se realizaron observaciones (de clases, actos escolares, jornadas recreativas, reuniones, etc.), diez entrevistas (a directora, profesores, alumnos, preceptor y personal auxiliar), recopilación de documentos y tomamos fotografías. A su vez, desde la Dirección General de Programas y Proyectos de Arquitectura (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe), nos brindaron material acerca de la construcción del edificio y entrevistamos a dos referentes a cargo de la obra. Durante el 2019 visitamos la escuela cordobesa durante cinco jornadas, se realizaron siete entrevistas y variadas observaciones (de clases, ensayos, rituales de inicio de jornada, recreos, etc.), recopilación de documentación y toma de fotografías. Durante el 2021 entrevistamos a un docente mediante la plataforma *meet* (dada las medidas sanitarias de prevención en el marco de la pandemia COVID 19).

En los tres casos, los traslados de los pueblos o ciudades cercanas hacia la escuela se realizaron en autos particulares de docentes o personal directivo, aconteciendo en estos

---

<sup>25</sup> El año 2020 fue complejo, con las políticas sanitarias de prevención y cuidado por la pandemia COVID 19 se dejó de asistir a las escuelas y se desarrollaron múltiples formas de sostener la escolaridad. Además de los problemas de salud, irrumpieron otros económicos y sociales. Los integrantes de las escuelas estuvieron abocados a dar respuesta al desafío de hacer escuela en medio de ese contexto. En el 2021 hubo un retorno paulatino a las aulas interrumpido en algunos períodos por avance de casos. Comenzó a ser posible viajar en transporte público por el país de manera más abierta (sin permisos ni restricciones), que el año anterior había sido prácticamente imposible. Sin embargo, la organización de burbujas, la idea de presencialidad cuidada y demás, puso a los sujetos en un lugar de profundización de tareas, por lo que se resolvió sostener solo diálogos virtuales y cerrar el trabajo de campo en ese año 2021.

<sup>26</sup> El trabajo de campo en esta escuela es particular, debido a que, por investigaciones y experiencias de formación previas, asistí a la escuela desde el año 2006, y desde el 2015 realizando observaciones y entrevistas de manera sistemática. Dos entrevistas, una de septiembre de 2015 y otra de junio de 2016 son retomadas en esta investigación. A su vez, por ser esta escuela parte de la muestra estudiada en una investigación entre arquitectos y pedagogos (Proyecto PDTS-CIN 2015-2019 “Configuraciones espaciales para la educación secundaria rural de las Escuelas de la Familia Agrícola”), las fotografías son propias y otras del equipo, y los planos confeccionados por integrantes del mismo.

viajes una parte importante del trabajo de campo, por fuera de la institución, pero yendo o viniendo de esta.

En relación con la duración del trabajo de campo en cada escuela, como dice Rockwell (2009) no es algo que se pueda normar, anticipar o predecir, se va dando en el transcurrir, según cómo se va armando la trama y alcanzando coherencia. Eso ha sido posible, respetando las necesidades de cada caso de estudio, aunque no se puede soslayar que las políticas de aislamiento y cuidado sanitario en el marco de la pandemia condicionaron la continuidad del trabajo de campo. Durante los años 2020-2022 se sostuvieron diálogos telefónicos informales con directivos, coordinadores y docentes de las escuelas, para consultar por cuestiones puntuales que la revisión del trabajo de campo generaba o para hacer nuevas preguntas que no habían surgido al momento de las visitas.

## CAPÍTULO 2

### Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos

#### 1. Espacio escolar

*Podría decirte de cuántos peldaños son sus calles en escalera, de qué tipo los arcos de sus portales (...) pero sé ya que sería como no decirte nada.*

*No está hecha de esto la ciudad, sino de relaciones entre las medidas de su espacio y los acontecimientos (...) la ciudad no dice su pasado, lo contiene como las líneas de una mano, escrito en los ángulos de las calles, en las rejas de las ventanas, en los pasamanos de las escaleras, en las antenas de los pararrayos, en las astas de las banderas, surcado a su vez cada segmento por raspaduras, muescas, incisiones, cañonazos.*

(Ítalo Calvino, Las ciudades invisibles)

Si reemplazamos la palabra *ciudad* por *escuela*, y a los acontecimientos del pasado le sumamos lo que sucede en el presente, Ítalo Calvino nos ofrece elementos para empezar a pensar el espacio escolar. Es la materialidad y también la forma de apropiarlo, aquello que se experimenta, los usos y sentidos que se ofrecen, lo que las paredes encarnan y lo que los sujetos les hacen también. En este capítulo nos proponemos explorar en la idea de espacio escolar de manera conceptual, para luego poder analizar en cada escuela *las relaciones entre las medidas de su espacio*, indagar en aquello que está *escrito como las líneas de la mano*, en las paredes, ventanas, *raspaduras, muescas*; como diría Calvino.

#### 1.1. Espacio escolar: definiciones, diálogos y tensiones

La escuela sucede, transcurre, acontece en *un estar* de tiempos y espacios comunes a un grupo humano. La simultaneidad y la realidad colectiva, elementos característicos de la escuela moderna, demandan de una materialidad que acoja, reúna, reciba<sup>27</sup>. Entendemos

---

<sup>27</sup> Incluso con las medidas de ASPO y DISPO generadas por la Pandemia Covid 19, se ha notado la necesidad de encontrarse materialmente en un mismo espacio. Estas medidas, que significaron

al espacio escolar como ***aquella materialidad compartida por un conjunto de sujetos donde se ponen en juego procesos educativos.***

Siendo una categoría que puede ser abonada desde diferentes disciplinas (pedagogía, filosofía, antropología, historia, sociología, arquitectura, diseño industrial, entre otras), en esta investigación entendemos que es en los diálogos entre arquitectura, pedagogía y educación donde el estudio del espacio escolar cobra una significativa relación. Además, para analizarlo es importante recuperar las voces de diferentes sujetos: los de las instituciones escolares (docentes, alumnos, familias, vecinos), los de la arquitectura (sean estamentos gubernamentales o privados, aquellos sujetos que intervienen en la proyección, ejecución, implantación), los de las disciplinas que aluden.

El espacio escolar aloja un colectivo, es lugar de encuentro donde *se hace escuela*. Involucra una dimensión material y una simbólica: el espacio es, se ve, se toca, se huele, se percibe; es apropiado por los sujetos, se traduce, se habita; al espacio se lo interviene, se lo usa, se le otorgan sentidos y significados. Es donde acontecen experiencias. El espacio a veces las habilita, a veces las obtura, y a veces éstas ocurren independientemente de lo que el espacio en sí mismo ofrezca o intente transmitir.

En este punto quisiéramos recuperar las investigaciones que presentan al espacio escolar como transmisor de un mensaje. La escuela es (en) un lugar, “un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que ir” (Trilla, 1999, p.23) y las regulaciones en torno a este no son neutrales, “todas las pedagogías escolares crean un espacio funcional al cometido que pretenden” (Trilla, 1999, p. 23). En esta misma línea, Escolano Benito (2000) plantea que la arquitectura escolar expresa intenciones, valores y discursos propios de una cultura. Es un tipo de escritura, un texto cargado de significaciones, una parte del programa pedagógico, en tanto “forma silenciosa de enseñanza” (Mesmin, 1967, en Escolano Benito, 2000, p. 184). Distinguimos en el trabajo de Escolano Benito dos registros desde los cuales pensar el espacio escolar: como *lugar o escenario*, refiriendo a la forma, a la disposición de los elementos y los diseños arquitectónicos en los que se materializan los modelos pedagógicos propios de la modernidad y como *representación o textualidad*, aludiendo a las significaciones, reglas y normas que otorgan sentido. Al respecto, este historiador de la educación plantea que el espacio escolar es entendido como “una construcción cultural que

---

transitar la experiencia fuera de los edificios escolares, permitieron mostrar la importancia de habitar espacios comunes y compartir con otros físicamente. A su vez, demostraron la potencia de la “separación” con el mundo exterior: estar en la escuela para enseñar, estudiar, aprender.

expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos” (Escolano Benito, 2000, p. 184), significaciones y mensajes.

Estos estudios sobre los diálogos entre espacio y escolaridad han profundizado especialmente el modo en que las matrices de la escuela moderna se han plasmado en el espacio escolar. El espacio y la arquitectura constituyen una pedagogía silenciosa, pero “la relación entre arquitectura escolar y experiencia educativa no es lineal ni simple” (Serra, M.S., 2018, p. 40). Entonces, además del análisis de las formas hegemónicas, resulta necesaria una mirada acerca de las experiencias que acontecen, las prácticas situadas y los procesos de apropiación de los sujetos (Serra, M.S., 2017a).

Existen experiencias alternativas que suceden en edificios diseñados para prácticas escolares convencionales, o proyectos arquitectónicos que se proponen alterar piezas de lo escolar, pero en el uso y apropiación terminan alojando propuestas pedagógicas hegemónicas o tradicionales. El espacio escolar puede habilitar o condicionar prácticas, a la vez que los sujetos pueden hacer otras cosas en esos espacios o no desarrollar aquello que las materialidades sugieren (Trlin, Serra, M.S., 2014; Castro, 2015; Serra, M.S., Trlin, 2017). En investigaciones anteriores (Cabrera, *et. al.*, 2014) encontramos prácticas innovadoras desarrolladas en edificios escolares tradicionales<sup>28</sup>, en las que, como sostiene Silvia Serra (2018), las experiencias acontecen más allá de los edificios: “los desconocen, los ningunean, se ordenan sobre principios que no los incluyen. Orden material y orden simbólico se desacoplan” (p. 40), ubicando allí la potencia que puede aparejar habitar los espacios, apropiarlos y traducirlos.

Otro elemento del espacio escolar es su carácter cambiante, en constante movimiento y transformación. Esto se manifiesta en lo material (modificaciones de infraestructura, cambios en las distribuciones y organización) y también en los usos, experiencias y sentidos, es decir, en las apropiaciones que los sujetos hacen de él. El espacio escolar es presente que cristaliza unos recorridos hasta llegar a ser lo que es y que aloja futuros movimientos o transformaciones, es “un conjunto de interacciones y representaciones que contiene relaciones existentes y futuras, siempre cambiantes y por realizar. Es la esfera del encuentro y el desencuentro (...) siempre está en proceso de realización.” (Castro, 2015, p. 210).

---

<sup>28</sup> Se trata de un colectivo de escuelas que adhieren a programas no graduados, ordenan sus grupos sin contemplar la idea de “grado”, y funcionan en edificios proyectados para escuelas graduadas. Muchas de estas escuelas logran prescindir de las paredes y esa organización, y desarrollar experiencias alternativas en ese espacio escolar que antecede a la experiencia. Ver Cabrera *et. al.* (2014) y Serra, M. S. (2018).

Tomando aportes de la pedagogía, la sociología, la geografía y la etnografía, Alejandra Castro 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” (2018). El espacio escolar involucra tanto lo físico (la materialidad de los edificios, su arquitectura), como “las ideas y los sentidos construidos por los sujetos en relación a los espacios y la espacialidad” (Castro, 2015, p.7). Por su parte, Silvia Serra (2017a) habla de la capacidad performativa del espacio en tanto constructor de una identidad y a la vez que construido. A partir del denominado *giro espacial*, desde hace unas décadas, “el espacio empieza a ser visto 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 ellas mismas participando de la producción de lo social” (Serra, M. S., 2017a, p. 38).

El espacio escolar, entonces, se puede analizar desde dos dimensiones<sup>29</sup>: una vinculada a un desarrollo material del espacio y del conjunto escolar, y otra simbólica; ambas atravesadas por lo arquitectónico y el accionar de los sujetos en lo espacial, aunque cabe aclarar que es una distinción realizada sólo a los fines analíticos. Estas dimensiones conforman lo que en esta investigación nombramos como configuraciones espaciales.

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

---

<sup>29</sup> El abordaje de las dimensiones material y simbólica del espacio escolar es trabajado en investigaciones anteriores. Véase Dussel y Caruso (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, obra en la que los autores analizan el aula como materialidad y comunicación; Escolano Benito (2000) *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, en el cual se distingue entre la dimensión material (como lugar o escenario) y la dimensión simbólica (como representación o textualidad); Castro (2015) *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*; y, Faraci, *et. al.* (2017) *Equipamientos colectivos y espacio público: una aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar*.



La dimensión simbólica contempla los usos, experiencias y sentidos que los sujetos le imprimen al espacio. Dicha dimensión se vincula con el “lenguaje” (Faraci, *et. al.*, 2017) o el “texto” (Escolano Benito, 2000) que la arquitectura y lo material transmiten: estilos arquitectónicos, discursos de época, construcciones en el marco de programas estatales, contexto político, económico y social en el que se construye, teorías pedagógicas que acompañaron esos procesos, etc.; que están cristalizados en lo material y transmiten como mensaje. En esta dimensión también se indaga en el emplazamiento (en la forma material que asume lo material, en sus cualidades visibles, en tanto cristalización, por ejemplo, de lo imponente en un edificio palacete, o de lo común en una fachada prototípica que se identifica a una estética nacional presente en muchos edificios escolares, etc.) y la implantación (en cuanto al lugar donde se encuentra la escuela respecto a la trama urbana o rural, la ubicación y relación con el entorno, las relaciones con el territorio y el paisaje, la consideración de los modos de producción y economía del lugar al momento de proyectar, de los materiales que hay a disposición y también de las tradiciones o cosmovisiones de la población, la organización demográfica, entre otras cuestiones<sup>30</sup>). Además, resulta interesante en esta dimensión analizar las disputas de poder, tensiones y contradicciones que surgen en las decisiones de uso y/o intervención sobre el espacio escolar.

## **1.2. El estudio del espacio desde los aportes de la arquitectura y la teoría social**

*Las épocas, los siglos, pueden definirse a partir de sus propias obsesiones.*

*Si la peculiar manía del siglo XIX fue, como sabemos, la historia, al siglo XX le correspondió una particular obsesión por el espacio.*

(Prieto, 2011, p. 19)

El espacio es un concepto histórico en permanente discusión, cuya comprensión varía según la disciplina desde la cual se lo aborde. En esta tesis lo hacemos principalmente desde la arquitectura focalizando en la pregunta por lo escolar, y tomamos algunos aportes de la categoría espacio social (en la que confluyen geografía, sociología, historia, filosofía, entre otras ciencias).

---

<sup>30</sup> Ejemplo de ello es el caso de la escuela Normal N° 1 de Rosario, que fue construida de espaldas a una iglesia católica y de cara a una plaza, cristalizando las disputas y debates pedagógicos de la época. (Barbieri, 2015). Las decisiones que acompañan el emplazamiento abonan a la dimensión simbólica del análisis del espacio escolar.

Nos interesa profundizar en los modos en que arquitectura y espacio se relacionan en el estudio de las escuelas secundarias rurales. En este apartado exploramos en algunos aportes de la fenomenología y nos detenemos luego en investigaciones que ancladas en el encuentro entre arquitectura, pedagogía y educación estudian el espacio escolar. Por otra parte, hacemos referencias a los aportes de la teoría social mencionadas anteriormente.

### ***a. Arquitectura, espacio y educación***

Para el estudio del espacio escolar, los diálogos con la arquitectura han permitido generar reflexiones en torno a las configuraciones, apropiaciones y usos. Entre las investigaciones que abordan la materialidad de lo escolar, tanto en términos de espacio escolar como de arquitectura escolar o para la educación, es posible agrupar al menos dos grandes líneas: por una parte aquellas que se preguntan por lo histórico, tanto en relación con los edificios escolares (Cattaneo, 2015; Espinoza, 2014; Serra M. S., 2017a; Blanc y Cattaneo, 2021) como con el vínculo entre arquitectura y pedagogía (Quiceno Castrillón, 2012; Martínez Boom, 2012; Trlin, 2012; Serra, M.S. y Trlin, 2017; Pozo Bernal, 2017; Cattaneo y Espinoza, 2018); y, por otra, las que indagan en las experiencias y usos de los espacios en el presente en escuelas de distintos niveles educativos (Cabrera, *et. al.*, 2014; Castro, 2015; Serra M.S., 2012, 2017a; Serra, M.S. y Trlin, 2017; Serra, M.S., *et. al.*, 2020; Serra M. F., 2017, 2018, 2021; Castro y Oliva, 2020; Roldan y da Silva, 2021). En ambas líneas, la histórica y la del presente, pueden distinguirse trabajos que indagan en experiencias alternativas (Cabrera *et. al.*, 2014; Serra, M.S., 2017a, 2017b, Ramírez Potes, 2018; Serra, M.F., 2018; Serra, M.S., *et.al.*, 2020; Cattaneo, 2021). Entre los estudios acerca de los diálogos entre arquitectura y educación, existen también abordajes desde el giro estético (Barbieri, 2015; Serra, M.S., 2017a) e investigaciones que ponen en diálogo la arquitectura, la educación y experiencias de organización comunitaria (Prada, 2020; Serra, M.S., *et.al.*, 2020; Godoy, 2022).

En cuanto a los estudios históricos, Silvia Serra encuentra que en muchos priman reflexiones en torno a las formas en que

las matrices de la escolaridad moderna, y especialmente sus regulaciones temporoespaciales, 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. (2017a, pp. 37-38)

Estas investigaciones se pueden inscribir en aquello que en las ciencias sociales se conoce como “giro espacial” cuando 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 ellas mismas participando de la producción de lo social” (Serra, 2017a).

Encontramos también investigaciones que se preocupan por los desfases o falta de diálogos entre disciplinas (Ramírez Potes, 2018; Plá Pérez y Konzevick Cabib, 2018; Toranzo, 2008), y otras que se proponen sistematizar experiencias de formación en ámbitos académicos (Cabrera y Trlin, 2014; Faraci, *et al.*, 2017; Cabrera, 2020). Se destacan preguntas acerca de “cómo proyectar espacios desde la arquitectura y situaciones desde la pedagogía” (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 21), generando encuentros entre las disciplinas.

### ***b. Arquitectura y espacio, desde los aportes de la fenomenología***

El concepto de espacio tiene unos 150 años en la arquitectura, siendo recién a finales del siglo XIX en Europa, cuando el espacio comenzó a ser considerado un concepto para la misma. Con el Movimiento moderno<sup>31</sup>, la manera de definir el espacio cobró nuevos sentidos, inspirados en las novedosas incorporaciones tecnológicas y materiales, en los nuevos instrumentos formales de abstracción, y retomando definiciones de la filosofía antigua y la matemática. Por su parte, se comenzó a valorar la naturaleza y las características del lugar como elementos importantes del proyecto arquitectónico. Junto a la idea de lugar se hicieron presentes las relaciones con el tiempo<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Se hace referencia al Movimiento Moderno en arquitectura de las primeras décadas del siglo XX que se caracterizó por la irrupción de nuevas tendencias constructivas con relación a los tradicionales modos de pensar el espacio, la estética y el arte. Se destacó por el uso del hormigón armado o el vidrio plano, entre otros materiales industriales; y por las construcciones ásimétricas, luminosas, que prescindían de decoraciones en sus fachadas. Uno de sus principales exponentes es Le Corbusier. Liernur y Aliata (2004) lo definen como una construcción historiográfica de los años 1927-1941 “que alude a determinadas expresiones de la arquitectura europea y norteamericana en esos años, fuertemente identificadas con los congresos internacionales de Arquitectura Moderna” (p. 141).

<sup>32</sup> Hay distinciones entre la idea de espacio y la de lugar. Por ejemplo, Montaner (1997) plantea que el lugar conlleva un carácter concreto, empírico, articulado, existencial y definido, mientras que el espacio tiene una “condición ideal, teórica, genérica e indefinida” (Montaner, 1997, p. 32). Para de Solá-Morales (2000) el espacio es ideal, teórico, genérico e indefinido, mientras el lugar se caracteriza por ser empírico, existencial, concreto y detalladamente definido. Hace un tiempo ya que

Desde finales del siglo XX fue cobrando fuerza la pregunta acerca de la percepción del espacio: ¿cómo se percibe el espacio?, ¿es, en esa percepción, producido? ¿es posible pensar una definición de espacio separada de su percepción? A partir de los aportes de la fenomenología existencialista, comenzó a asumir relevancia la cuestión del habitar en arquitectura<sup>33</sup>. Norberg-Schulz en la década del 70 formaliza una teoría del lugar y abona a los aportes de la fenomenología, definiendo al espacio como “una dimensión de la existencia humana” (1975), y al espacio arquitectónico “como una “concretización” del espacio existencial del hombre.” (1975, p.12). Por su parte, de Solá-Morales (1995) hace referencias a una arquitectura existencialista que se pone en diálogo con los planteos de Norberg-Schulz y la perspectiva de Merleau Ponty, en la que el habitar es construcción, el camino que tiene el hombre para habitar es construir:

(...) el habitar lleva al construir y la construcción es el proceso por el cual el hombre congrega cosas, objetos, pero también se reúne con otros. De modo que el habitar que comienza como un proceso por el que nos esforzamos por salir del desarraigo nos lleva a la construcción. (de Solá-Morales, 1995, p.50).

### ***c. Aportes de las ciencias sociales al diálogo entre arquitectura, espacio y educación***

Desde otro grupo de disciplinas se ha abonado al estudio del espacio en clave social. El espacio es una construcción, no es ni el soporte donde todo acontece ni algo abstracto que solo puede verse mediante mapas o planos. El espacio no puede ser entendido separado del tiempo y lo social, en tanto

se ha creado, se ha modelado sobre la base de elementos históricos o naturales, pero políticamente. El espacio es político e ideológico (...) ese espacio que parece homogéneo, que parece dado de una sola pieza en su objetividad, en su forma pura, tal como lo constatamos, es un producto social. (Lefebvre, [1972] 1976, en Gervais-Lambony y Dufaux, 2016, p. 67)

---

estas definiciones vienen siendo revisadas y cuestionadas, principalmente por su carácter estanco en la diferenciación entre uno y otro concepto.

<sup>33</sup> de Solá-Morales, habla de la existencia de una arquitectura existencialista: “En todos los ámbitos de la arquitectura se despliega una nueva sensibilidad. Es la crítica del carácter abstracto de la noción de espacio utilizada hasta entonces (...) La tarea de la arquitectura es la de *edificar lugares* para el *habitar*. De la misma manera que no hay esencias universales sino existencias históricas, particulares, y concretas, tampoco hay espacios elaborados *in vitro*, experimentos de tipo general.” (de Solá-Morales, 1995, p. 106)

La pregunta acerca de cómo se habitan los espacios, cómo se construyen, cómo se relacionan con ellos los hombres (y mujeres) modernos, ha sido abordada desde la filosofía, la geografía, la sociología, la teoría política y la historia, dando lugar a la teoría social del espacio. Las lecturas sobre el espacio que, inspiradas principalmente en la teoría marxista, significaron un *giro social*, abonaron nuevas aristas a la comprensión de lo espacial.

Fue Engels quien en el siglo XIX hizo las primeras denuncias acerca de la falsa neutralidad de los espacios y la naturalización en pos de invisibilizar “las vinculaciones entre ideología, planificación política y diseño -la forma- de una ciudad. Postuló que el espacio no es neutro (...) que detrás de aquello que se presenta como “lo real” existen consecuencias del diseño espacial que están ocultas” (Colussi, Serra, M.F., 2019, pp.51-52). Estos planteos significaron la apertura de un conjunto de discursos y teorías que analizan el espacio en tanto expresión del capitalismo y fueron continuadas por Lefebvre, Harvey, Massey, Soja, entre otros.

Para Henry Lefebvre, el espacio es una producción social y está atravesado por elementos históricos y naturales, propios de procesos que son políticos. Entendido como una “realidad social” y un “conjunto de relaciones y formas” ([1974] 2013, p. 170) en constante producción y reproducción, el espacio es político, estratégico e ideológico (Lefebvre, [1974] 2013; 1976). El espacio como “resultado y causa, producto y productor” (Lefebvre, [1974] 2013, p.194) “no permanece estático (...) es creador y creación de un conjunto de relaciones en transformación permanente en las cuales interviene (...)” (Castro, 2015, p.31). Para este filósofo francés, el espacio es resultado de la acción social, al tiempo que es parte de ella. Al entender al espacio como un problema relacional y social, es posible indicar tres momentos o esferas en la producción del espacio: la tríada “*espacio percibido (prácticas espaciales)-espacio concebido (representaciones del espacio)-espacio vivido (espacios de representación)*”.<sup>34</sup> Alejandra Castro (2015) toma los aportes de Lefebvre para analizar el espacio escolar y recuperando la tríada propuesta por este filósofo, analiza el espacio

---

<sup>34</sup> Para una lectura acerca de los planteos de Lefebvre en relación con el espacio escolar véase Castro, A., (2015) *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Para apropiación del espacio escolar en relación con los postulados de Lefebvre, véase Martínez (2014) “Configuración urbana, habitar y apropiación del espacio”; y para explorar en los planteos de Comenio acerca del espacio escolar y los de los teóricos del espacio social Colussi, Serra, M.F. (2019) “Las utopías en el discurso pedagógico moderno: espacio escolar y futuros posibles”. En una clave similar, el texto “De denuncias, revisiones y nuevas miradas. El espacio escolar desde los planteos de Paulo Freire y el aporte de los teóricos del espacio social” (Serra, M.F., Colussi, 2022) aborda posibles puntos compartidos en el análisis de los planteos de los teóricos sociales y los de Paulo Freire respecto al espacio escolar.

escolar. Nos interesa detenernos en el “espacio percibido”, el que se corresponde con la “práctica espacial”. El espacio como práctica alude a la dimensión de la experiencia material del espacio, es decir, a la forma en que generamos, utilizamos y percibimos el espacio (Oslender, 1999, en Castro, 2015), involucra la producción y la reproducción social. En este punto, Lefebvre piensa las relaciones entre espacio y poder, y manifiesta que los vínculos con el espacio pueden ser de “dominación” y de “apropiación”, en tanto hay “espacio dominado” y “espacio dominante”, “espacio apropiado” ([1974] 2013, p. 212-213).

La *dominación* del espacio implica 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 asociadas a un aspecto más subjetivo, cultural, al uso del espacio por parte de los sujetos que construyen su territorialidad (Haesbaert, 2007) (Castro, 2015, p. 171).

Espacio y apropiación son parte de una trama, al hablar de uno se alude al otro: producir el espacio es, en parte, apropiarlo. La apropiación opera en la tensión entre “uso habitante-espacio planificado” (Martínez, 2014, p. 18), entre operaciones de anticipación de sentido para un espacio y lo que en el uso se hace con ello, a partir de múltiples modos de traducción. Sobre esto indagaremos más adelante, en tanto retomamos los planteos de Lefebvre para construir nuestra idea de apropiación del espacio.

Para Harvey<sup>35</sup>, “el tiempo y el espacio son categorías básicas de la existencia humana” (1990, p. 225) que están estrechamente vinculadas en los procesos económicos, políticos y culturales. Sus medidas (las del tiempo y el espacio) asumidas como “condiciones naturales de existencia, fueron de hecho productos históricos de un conjunto muy particular de procesos históricos específicos alcanzados dentro de un tipo de sociedad determinada.” (Harvey, 1994). La construcción social del espacio acontece vinculada a la construcción del tiempo y también en una relación con el lugar y el ambiente. La forma en que espacio y tiempo se determinan entre sí está vinculada a estructuras de poder, relaciones sociales, modos de producción y consumo de una sociedad (Harvey, 1994). En este punto, y vinculando este planteo al objeto de nuestra investigación, lo rural (y las ruralidades) cobran

---

<sup>35</sup> Harvey postula que “el espacio no es *en sí mismo* ni absoluto, ni relativo, ni relacional, pero puede llegar a ser una de estas cosas o todas a la vez según las circunstancias. El problema de una nítida conceptualización del espacio se resuelve a través de la práctica humana con respecto a él. Dicho de otro modo, no existen respuestas filosóficas a las preguntas filosóficas que surgen acerca de la naturaleza del espacio, sino que las respuestas residen en la práctica humana. La pregunta «¿qué es el espacio?» es, por consiguiente, sustituida por la pregunta «¿a qué se debe el hecho de que prácticas humanas diferentes creen y utilicen distintas conceptualizaciones del espacio?».” (1977 [1973], p. 6).

matices propios para esa construcción social de lo espacial. Esa trama en la que el autor inscribe al tiempo y al espacio también influye en lo escolar y surgen preguntas acerca de cómo esto se configura en cada construcción: ¿cobran distintas conceptualizaciones unas y otras escuelas según sean urbanas o rurales? ¿periféricas o del centro? ¿según estén emplazadas en una u otra ruralidad? A lo largo de nuestra investigación sostenemos estos interrogantes en el análisis del espacio escolar.

Por su parte, la geógrafa británica Doreen Massey, desde la construcción de una geografía crítica, plantea que no hay procesos que sean exclusivamente espaciales ni procesos sociales que no sean espaciales (Massey, 1984). Como primera característica, el espacio es producto de interrelaciones, es una complejidad de redes, vínculos, intercambios que acontecen tanto en un nivel íntimo como en uno más general (una ciudad, un país, “lo global”)<sup>36</sup>. Este espacio, como producto social, implica una apertura a la política, está pregnado de poder social, es producto de relaciones sociales, que a su vez encarnan relaciones de poder: “las regiones mismas, sus características y sus identidades, son productos de relaciones dentro de un espacio más amplio. O, mejor dicho, son las relaciones de producción capitalista las que producen este espacio y estas regiones” (Massey, 2007, p. 2-3). Para Massey (2005) el espacio es parte del proceso de construcción de identidades a la vez que también es producto de ese proceso. La segunda característica en relación con el espacio refiere a la multiplicidad que este permite, a la presencia de las diferencias allí. Sin espacio no hay multiplicidad, a la vez que sin esta multiplicidad el espacio no es posible. Es el espacio la esfera de posibilidad de existencia de esa multiplicidad, una “esfera en la que coexisten distintas trayectorias” (Massey, 2005, p. 105), el lugar de encuentro o desencuentro de estas, donde se influyen mutuamente y también donde entran en conflicto. Y, por último, el espacio está en constante devenir, en permanente construcción y reconstrucción, no está nunca concluido, “siempre quedan cabos sueltos” (Massey, 2005, p. 119), y por tanto hay en el espacio algo de lo inesperado e impredecible. En tanto aloja la multiplicidad, es imprescindible entenderlo como inacabado y abierto, es siempre potencialmente cambiante. Aquí radica el carácter social del espacio y por tanto también el poder social que lo atraviesa.

---

<sup>36</sup> En este punto, es posible encontrar elementos comunes con los planteos de Renato Ortiz (2002), para quien el espacio se compone de tres dimensiones: 1) las historias propias de cada localidad; 2) las nacionales, que a la vez cruzan los planos locales; y 3) la mundialización. El espacio, en cada situación particular, atravesado por diversas fuerzas: local, nacional, mundial.

## 2. Del espacio a la arquitectura

### 2.1. Definir arquitectura para la educación, entre programas y proyectos

Para definir arquitectura para la educación contemplamos dos cuestiones: el modo de nombrar y las implicancias de la tarea de proyectar.

Para el primer punto, como planteo inicial, detectar las variaciones que hay en torno al par fonético<sup>37</sup> (arquitectura escolar, arquitectura educativa, arquitectura para la educación, arquitectura para escuelas, arquitectura escolar pública<sup>38</sup>, e incluso infraestructura escolar) que a veces se utilizan como sinónimos y otras son puestas en discusión. Tal es el caso de Chiurazzi (2007) cuando advierte sobre los riesgos de especializar la arquitectura, y perder la mirada general, ya que muchas veces “la especialidad no hace más que basarse en certezas repetitivas, modélicas y estereotipadas” (2007, p. 45).

Los arquitectos Plá Pérez y Konzevick Cabib (2018) hablan de “espacialidad arquitectónica” y analizan las relaciones entre forma y función, y edificios y usos. Manifiestan que las relaciones entre espacialidad arquitectónica y pedagogía hay que pensarlas en el marco de las discusiones sobre las relaciones entre forma y función<sup>39</sup>. Cattaneo y Espinoza (2018) entienden la *arquitectura escolar* (la cursiva es elección de las autoras) como una rama de la arquitectura, un problema genuino de la disciplina.

---

<sup>37</sup> Nos hemos preguntado cómo opera lo “escolar” en términos de adjetivo en la expresión “arquitectura escolar”. Nombrado así, lo escolar pareciera estar transformando a la arquitectura, y esto podría llevar al riesgo de la especificidad extrema: generar formatos estancos, estereotipos, formas homogéneas, sin considerar diferencias, singularidades, nuevas experiencias y posibilidades; algo de esto advierte Chiurazzi (2007). Por otro lado, pensamos en los sustantivos de la expresión “arquitectura para la educación”, entendiéndolos como dos elementos que se encuentran para dialogar, o una arquitectura que se dispone a pensar-se para la educación. Quizá habría que hablar de “arquitectura y educación”, cuidando la especificidad de cada disciplina y apostando a ese “y” como conector para la construcción de una misma escena. Es una discusión no resuelta, la variedad de formas de nombrar que listamos en este capítulo y en el anterior da la pauta de ello.

<sup>38</sup> En este punto, es posible sumar un componente más al análisis y seguir profundizando ya que si pensamos las relaciones entre escuela, arquitectura y Estado, y la revisamos en clave histórica irrumpen cuestiones que merecen un detenimiento. Las ideas en torno a un prototipo, las variaciones al respecto, aquella uniformidad pretendida y otros elementos. Retomamos estos abordajes en el capítulo 4 de esta tesis.

<sup>39</sup> La arquitectura escolar ha significado importantes aportes al movimiento de arquitectura moderna, en tanto para los años 50, el “edificio escolar tenía unos alcances, por la naturaleza de su uso social, que iban más allá de lo que permitía la arquitectura habitacional (multifamiliar y unifamiliar), la de oficinas e incluso la sanitaria” (Ramírez Potes, 2009 a, p. 34). Las relaciones entre forma, función y educación empezaron a ser pensadas desde, principalmente, el higienismo. Estos aportes mencionados sucedieron al interior del campo arquitectónico, pero no en diálogo con otros discursos, como por ejemplo el pedagógico.



En relación con los discursos pedagógicos, Jaume Trilla (1999) 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.” (p. 23). 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<sup>40</sup>. Dice este pedagogo que la arquitectura escolar es una parte importante en el proceso educativo, es un programa educador,

constituye en sí misma una escritura (...) un texto dotado de significaciones (...) una textualidad conformada a ciertas reglas constructivas que comportan sentido en sus propias estructuras, o como un orden que transmite, a través de sus trazados y símbolos, una determinada semántica, es decir, una cultura (Escolano Benito, 2000, p. 235).

El lenguaje arquitectónico, además de expresarse en una materialidad, transmite “intenciones, valores y discursos, un juego de simbolismos que se adscriben a una determinada tradición cultural” (Escolano Benito, 2000, p.196)<sup>41</sup>. Para Escolano Benito, las construcciones de la arquitectura escolar dan sentido a las prácticas educativas, las condicionan, y se vuelven modelos de identidad al momento de proyectar escuelas, “la arquitectura produce signos”, elementos que se construyen para un determinado fin y se vuelven identidad de los edificios. Para Escolano Benito (2000) resulta sencillo distinguir la singularidad de una escuela, a partir de la configuración de la arquitectura escolar como un género específico de configuración espacial, a partir del momento en que se delimita un espacio exclusivo a las prácticas educativas. En este sentido dice que el edificio escolar es, de igual modo que 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” (2000, p.237), es un referente simbólico.

Por otro lado, un término que en algunas ocasiones ha ido ganando fuerza en detrimento de la arquitectura, es el de “infraestructura escolar”. Esta expresión reduce la intervención sobre los espacios a una cuestión de reparación o resolución técnica; descuidando el

---

<sup>40</sup> El autor habla de “procesos de enseñanza-aprendizaje”, nosotras preferimos distinguir cada proceso, y por eso modificamos la expresión.

<sup>41</sup> Resulta interesante la expresión de Giner de los Ríos (1884) recuperada por Escolano Benito al pensar la escuela como la cristalización de un discurso, a la forma externa de la escuela como el “revestimiento de una idea” (Giner de los Ríos, 1884, en Escolano Benito, 2000, p. 235).

abordaje creativo e integral de la disciplina arquitectónica, “la calidad de la respuesta” (Chiurazzi, 2007, p. 45). Esta cuestión da pie a la segunda cuestión mencionada: la tarea de proyectar escuelas (edificios o conjuntos).

Plantea Chiurazzi que “la práctica de la disciplina se basa (debería basarse) 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” (2007, p. 45). Las relaciones entre arquitectura y educación demandan pensar, proyectar y leer el espacio escolar en constante diálogo con el contexto, con las decisiones que se toman, con los materiales que se eligen. Proyectar una escuela implica pensar algo más que el edificio, porque también son importantes sus áreas exteriores, los límites y umbrales, las relaciones con el entorno (corresponde a la arquitectura pensar cómo afecta su intervención en el entorno, cómo dialoga, qué altera), etc. Un proyecto arquitectónico se vuelve materialidad tangible, y en tanto tal, tiene que permitir (alojar, albergar) las posibilidades de cambios y movimiento en los proyectos pedagógicos que se desplieguen en su interior. La propuesta que desde la arquitectura se realice “debe ser la generación de estrategias dúctiles y lugares neutros, que permitan reinterpretar y adaptar una nueva posibilidad de relación entre pedagogía y arquitectura” (Chiurazzi, 2007, p. 51), diseñar un programa<sup>42</sup> arquitectónico, proyectar un conjunto escolar que permita albergar diferentes proyectos pedagógicos. En el ejercicio de idear escuelas entre disciplinas, uno de los desafíos reside en detectar preguntas que requieran de respuestas tanto desde la arquitectura y como de la pedagogía (Chiurazzi, 2007). Para la arquitectura, la tarea está 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. (2007, p. 45)

Chiurazzi se propone incorporar a la mirada resolutive de la arquitectura la cuestión subjetiva, es decir, no solo resolver un programa, sino hacer-le preguntas, desnaturalizar

---

<sup>42</sup> En arquitectura un programa alude a las funciones y necesidades que el proyecto arquitectónico debe responder, “es aquello que se espera que suceda y suele plantearse simplemente como un listado de locales con áreas” (Plá Pérez, 2018, p. 7). El programa, a la vez que anticipa, acompaña todo el proceso de proyección, y puede ir variando durante ese transcurrir. En la elaboración del programa deberían participar en un trabajo compartido especialistas y potenciales usuarios.

decisiones, cuestionar los modelos y estereotipos, “repensar la arquitectura escolar se vuelve imperativo” dice (2007, p. 45). Para esta arquitecta 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 es donde 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, p. 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” (2007, p. 51). Ella formula una serie de interrogantes que acompañan esta 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?” (2007, p. 51). Si bien muchos se preocupan por la arquitectura una vez construidos los conjuntos escolares, es necesario que las preguntas se hagan antes. Resulta necesario volver a pensar los escenarios escolares, no necesariamente para hacerlos distintos, pero sí para hacerlos conscientes, racionalizar las decisiones que se toman en materia espacial. “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” (2007, p. 52).

A modo de cierre de este apartado, coincidimos con el historiador de la educación Marcus Levy Bencostta (2018) al plantear 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 resulta 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? (Levy Bencostta, 2018)

Algunas de estas preguntas acompañan nuestra investigación.

## **2.2. El conjunto escolar como una “forma” integral de entender la “materialidad” escolar, o sobre la posibilidad de materializar en un concepto el encuentro de disciplinas<sup>43</sup>**

Es en el espacio escolar donde las relaciones entre arquitectura, educación y pedagogía merecen ser analizadas. La idea de conjunto escolar (Chiurazzi, 2007) es la materialización de dicho diálogo, en tanto, el espacio escolar es (*en*) el conjunto. Hablar en términos de conjunto escolar permite entender el espacio escolar más allá (y más acá) de los muros, contemplando aquello que desborda al edificio, que también es escuela y parte importante del proyecto arquitectónico<sup>44</sup>. Los adentros y los afueras toman distintos significados según lo que los sujetos le hagan al espacio. En este mismo sentido, hablar de configuraciones espaciales permite considerar las relaciones con el espacio que contemplan y exceden lo arquitectónico, en tanto adquieren matices particulares según el contexto en el que se desplieguen y los sujetos que intervienen.

Proyectar escuelas es mucho más que proyectar edificios, excede lo edilicio en sí, involucra contornos, traspasa límites. La escuela rebalsa a su dimensión material y hablar de edificio no alcanza para dar cuenta de los desbordes. Decir edificio no alcanza porque la escuela es en el edificio, en sus áreas descubiertas (internas y externas del predio), en sus bordes (Chiurazzi, 2007). El conjunto escolar alude a un sistema complejo de elementos que se combinan y trascienden a la idea de edificio, exceden al espacio tradicionalmente pensado para los procesos escolares. Al ser la escuela entendida como un conjunto, lo espacial es otra cosa que una sumatoria de aulas, es algo más<sup>45</sup>. Entran en consideración los vacíos,

---

<sup>43</sup> En este apartado resultaron muy valiosos los encuentros e intercambios con la arquitecta Chiurazzi.

<sup>44</sup> Chiurazzi preguntándose por las áreas exteriores, analiza los patios y la relación con el entorno que los proyectos arquitectónicos consideran al pensar conjuntos escolares. Esta arquitecta nos invita a preguntarnos cuál es la relación entre vacíos y llenos, desde qué lugar los miramos, y si hay unos más importantes que otros. Resulta sumamente interesante una escena que Chiurazzi comparte para pensar el sentido de sus preguntas, y tiene que ver con la construcción de una jarra: “la esencia de la jarra está en el vacío que queda en su interior (...) por el conocimiento de lo que está, reconocemos la esencia de lo que no está” (Tao te Ching, en Chiurazzi, 2007, p. 46). Esta relación entre vacíos y llenos invita a reconocer la importancia de cada espacio, no solo los edificios, y hablar en términos de conjunto escolar permite considerarlos.

<sup>45</sup> La idea de conjunto podría pensarse como la de sistemas, donde la totalidad es otra cosa que la sumatoria de las partes, la rebalsa, es algo distinto, es más. Podemos pensar en los planteos gestálticos en los que “el todo es más y distinto que la suma de las partes”. En este punto resulta interesante el planteo de los arquitectos Pla Pérez y Konzevik Cabib (2018) cuando manifiestan que aquello que distingue a un programa de otro es justamente todo lo que no está escrito o declarado en él. Eso que excede a la sumatoria de partes, al listado. Los autores eligen llamarlo como “lo no programático”, y se liga al orden espacial, los patios, luces y sombras, las texturas, visuales,

las relaciones con el entorno, los encuentros en espacios no pensados para lo escolar en sí; y conlleva en su misma definición la idea de que *los sujetos hacen/ le hacen* a lo espacial. Pensar en términos de conjunto, además de considerar las materialidades, permite contemplar los procesos de apropiación, traducción, los usos y sentidos que se asignan. Chiurazzi plantea que en cada experiencia escolar “los lugares reflejan una actitud: permeable o introvertida, transparente o hermética, activa o contemplativa, sensible o indiferente, de control o libertad” (2007, p.48). El conjunto escolar permite referirse a la institución en dos sentidos: por un lado, el referido al proyecto arquitectónico y las decisiones proyectuales, y por otro con relación a los usos que del conjunto escolar realicen los sujetos que lo habitan, la apropiación y traducción. En cada escuela, en sus construcciones y organización del espacio, pareciera cristalizarse la identidad del colectivo, tanto en la historia de construcción como en algunas dinámicas de apropiación del espacio en el presente. En cada institución se juega una relación de espacio-tiempo particular, dando cuenta de un trinomio que actúa en constante relación: “espacio, tiempo y usos”. En este sentido, cada conjunto escolar dice acerca de la institución que acoge y “si bien muchas veces está ausente desde los planes oficiales o en las acciones privadas, cada decisión, desde las aparentemente menos trascendentes a las más visibles, señalan una posición” (Chiurazzi, 2007, p. 52).

El conjunto excede a la escuela, termina en la calle, involucra algo de ese límite<sup>46</sup>. Chiurazzi insiste en la importancia de proyectar elementos que alojen “situaciones intermedias: la espera, la llegada, el encuentro (...) *un umbral*, es decir, el tamiz entre lo estrictamente público y lo público restringido a un uso: el escolar” (Chiurazzi, 2007, p. 46). En las escuelas rurales los muros no necesariamente son materiales, a veces son constituidos por las distancias con la zona urbana más cercana, por valoración de lo escolar o por respetar las reglas institucionales.

---

tránsitos, los traslados, entre otros. Señalan que muchas de las actividades que suceden en una escuela se dan en espacios pensados para otros fines que los que efectivamente acontecen. Por estas cuestiones insisten en la importancia de entender la escuela como un conjunto.

<sup>46</sup> Para pensar los umbrales, las fronteras, los bordes; las relaciones entre un adentro y un afuera, resulta interesante la propuesta de Faraci, *et. al.* (2017) acerca del “plano cero”. Ante las preguntas “¿cuánto de ciudad tiene este edificio?, y ¿cuánto de arquitectura tiene ese espacio urbano?, se desarrolla la noción de plano cero como aquel en el que interactúan intencionadamente la escala institucional de la arquitectura y la escala urbana de la ciudad” (Faraci, *et. al.*, 2017, p.4). El plano cero es el espacio que permite articular “la relación espacial que se genera entre la escala urbana de la ciudad y la escala institucional de la arquitectura, entre el espacio público urbano y el espacio público institucional” (Faraci, *et. al.*, 2017, p.24). Sobre esto profundizaremos en el capítulo 3.

Si bien hablar de edificio puede quedar corto en cualquier experiencia escolar, en el medio rural es mucho más claro, porque la experiencia suele rebalsar y exceder cierta materialidad. Es necesaria la idea de conjunto para involucrar en una misma expresión las partes cubiertas, las semicubiertas, las que están al aire libre e incluso las que serían parte de los límites y fronteras de un adentro/afuera que por momentos se define y por otros se altera. partes que a veces están concentradas y otras distribuidas o desparramadas en grandes extensiones de tierra. Entender a la escuela como una construcción que es más que una sumatoria de aulas o ambientes, entenderla 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, las galerías o recorridos, espacios que permitan la apropiación y creatividad por parte de los sujetos al momento de su uso. El concepto conjunto escolar nos permite referirnos al adentro y al afuera, a los vacíos, al edificio, y también a los recorridos en la escuela, entre aulas y construcciones varias, o entre huerta y gallinero (como algunos ejemplos); lugares que no necesariamente tienen construcción y sin embargo son utilizados con una identidad propia e intenciones pedagógicas.

Esa dispersión de sectores o lugares que presentan algunas escuelas en el medio rural, cobran sentido de unidad o totalidad, al poder nombrarlas como conjunto. Por otra parte, esa referencia a límites que se van mezclando y posibilitan matices entre el adentro y el afuera escolar resulta interesante para pensar construcciones que dialogan con el paisaje y cada territorio. Resulta particularmente importante detenernos a pensar en las relaciones entre vacíos y llenos en estas escuelas, e indagar en los usos que de esos “vacíos” se hacen (además de indagar en los procesos de apropiación de todo el conjunto escolar). La relación con los “vacíos” es cotidiana, y mucho de lo que en otras escuelas acontece adentro (en los “llenos”) en las escuelas rurales se despliega en esas áreas exteriores.

### **3. Los sujetos y el espacio: apropiación y configuraciones espaciales**

Hemos afirmado que el espacio escolar es producido por los sujetos que en él intervienen, al tiempo que este mismo espacio construye e influye en las formas de hacer escuela. Sin entender esta relación de manera lineal, quisiéramos detenernos en el lugar de los sujetos en nuestro análisis sobre el espacio escolar. Las dos formas que proponemos para

abordarlo tienen que ver con indagar en la configuración de dichos espacios y analizar la apropiación que de ellos hacen los sujetos.

### 3.1. Configuraciones espaciales: tradiciones, traducciones, tensiones, reescrituras

Las configuraciones espaciales son una combinación entre prescripción y traducción, un cruce en el que acontece la apropiación; aquellas formas que toman los espacios a partir del trabajo que los sujetos realizan sobre él.

Dichas configuraciones cristalizan materialmente tanto decisiones proyectuales o constructivas como usos, sentidos y experiencias. Involucran las relaciones del espacio con: *lo arquitectónico*, los procesos de proyección y construcción formal<sup>47</sup> del conjunto escolar (aspecto material del espacio que también tiene una dimensión simbólica); y, con otras que lo exceden o desbordan y tienen que ver con *lo que los sujetos le hacen* al espacio<sup>48</sup>, aquello que hacen con y en el espacio, prácticas sociales, usos, sentidos y experiencias que allí se despliegan<sup>49</sup>, es decir, *la apropiación* que realizan (una dimensión que es simbólica y también tiene materialización). Ni la cara material del espacio prescinde de encarnar símbolos, lenguajes, interpretaciones, mensajes; ni las apropiaciones y sentidos que los sujetos generan van separadas de lo material, sino que se materializan, tanto en usos como en términos de construcción formal<sup>50</sup>.

---

<sup>47</sup> Referimos a lo formal en clave de materialidad. "La forma arquitectónica es el punto de contacto entre la masa y el espacio ... Las formas arquitectónicas, las texturas, los materiales, la modulación de luz y sombra, el color, todo se combina para infundir una calidad o espíritu que articule el espacio" (Sacón, 1994 en Ching, 1979, p. 33). "La forma arquitectónica se produce en el encuentro entre la masa y el espacio." (Ching, 1979, p. 93). Utilizaremos en la tesis expresiones tales como "construcción formal", "características formales", "elementos formales", etc.

<sup>48</sup> El concepto permite contemplar tanto las intervenciones que realizan sujetos referentes de arquitectura escolar, ministerios, estamentos de los gobiernos, etc.; como aquello que producen los sujetos de la institución escolar (docentes, alumnos, directivos, familias, etc.).

<sup>49</sup> Estos diferentes planos se vinculan a la "propuesta relacional" de Lefebvre ([1974] 2013). En dicha propuesta Lefebvre identifica tres dimensiones del espacio social que juegan articuladamente en lo que podría ser un análisis del espacio escolar: las representaciones del espacio, los espacios de representación y las prácticas espaciales. Para indagar en un análisis de la propuesta del filósofo en clave de espacio escolar, véase Castro (2015).

<sup>50</sup> García Ruiz, *et al.*, (2016), plantean que la configuración espacial es también una configuración social, en tanto pone en relación sujetos, emplazamientos materiales y objetos. De este modo, es posible analizar el espacio desde la arquitectura, la pedagogía y las ciencias sociales, a partir de una idea de configuración espacial que es también social. En este sentido, "una obra arquitectónica es una configuración espacial que puede o no ser habitable, y que es reconfigurada por las prácticas de quienes la habitan" (2016, p. 1). La producción del espacio, su configuración, es un hecho complejo que se compone de diversos aspectos: materiales y simbólico, individuales y colectivos, temporales, espaciales y sociales. En relación con este planteo, y en palabras de García Ruiz, *et al.*, (2016) el espacio es "un conjunto de relaciones de entidades que coexisten (...) es también un

Hemos anticipado en apartados anteriores que la configuración del espacio escolar contempla la proyección y construcción del conjunto, las intervenciones arquitectónicas, las políticas de planificación y arquitectura de la educación a nivel macro (generalmente estatal) y también las planificaciones, proyecciones e intervenciones de los sujetos en las instituciones educativas, los vínculos con el medio y el territorio; las relaciones de los sujetos con el espacio, las discusiones, negociaciones y disputas, el modo de acceso a los recursos materiales, las políticas<sup>51</sup> que atraviesan; el diálogo que el conjunto escolar entabla con el paisaje, la vinculación con el territorio, los modos de producción, la organización demográfica; las relaciones con la propuesta pedagógica, los usos, sentidos y experiencias que se despliegan; los procesos educativos que acontecen, las relaciones entre escolaridad y vida cotidiana, entre el adentro y el afuera, las maneras de construir los límites y fronteras; las traducciones y apropiaciones; entre otras formas singulares con que cada institución configura el espacio escolar. Desde el análisis de las configuraciones espaciales, y explorando en su devenir, se puede indagar en cada uno de dichos elementos.

Es un concepto que en sí mismo incorpora el “*estar siendo/haciendo*” al espacio escolar y entonces permite explorar en el devenir de los procesos de construcción del conjunto escolar, la participación de sujetos, las discusiones, negociaciones y disputas, el modo de acceso a los recursos materiales, la vinculación con el territorio, entre otras; indagar en las relaciones entre los usos de los espacios, los sentidos, experiencias y los procesos educativos que acontecen; incluso en diferentes formas escolares: las relaciones entre escolaridad y vida cotidiana, entre el adentro y el afuera, las maneras de construir los límites

---

conjunto de determinaciones: el espacio es producto y productivo; es material y social; es inmediato y medio; conecta y separa; es invención y es real (Lefebvre, 2000). Desde esta visión, el término “habitar” adquiere un sentido distinto al de *estar en* el espacio para significar *hacer con el espacio* (Stock, 2007); es decir, no se actúa en el espacio como si fuera un escenario, sino se actúa produciendo el espacio y constituyéndose, al mismo tiempo, como ente con coordenadas espaciales; además, como los sujetos tienen una historia, el actor se produce y produce el espacio con coordenadas temporales, determina significados y materializa sus ideales desde el presente para proyectar y construir el futuro.” (p. 4).

<sup>51</sup> Castro (2015) propone estudiar el espacio escolar desde las “políticas educativas de espacialidad” y las “prácticas espaciales de los sujetos en las instituciones escolares” (p. 7). Plantea que “las políticas de espacialidad no son sólo un modo de organización funcional sino que comprenden fundamentalmente las dinámicas, los sujetos, los procesos y las interacciones concurrentes en y para la formación y la evolución de las mismas” (2015, pp. 14-15). Hablar de políticas de espacialidad de lo escolar “implica reconocer en el juego político, no sólo las decisiones y acciones que el Estado toma respecto a los espacios escolares para la educación de la población sino también los usos, sentidos, apropiaciones, reapropiaciones que los sujetos hacen del espacio en los contextos escolares.” (Castro, 2015, p. 16). Esta autora además agrega un tercer elemento a su análisis, y tiene que ver con realizar “un abordaje histórico de la configuración de la espacialidad escolar” (2015, p. 8) en tanto objeto de estudio, y menciona que resulta ineludible pensarlo “imbricado en procesos históricos y decisiones políticas, pedagógicas y didácticas” (Castro, 2015, p. 8).



y fronteras; entre otras formas singulares con que cada institución configura/piensa/despliega/desarrolla el espacio escolar. En las configuraciones que va tomando el espacio se ponen en juego también procesos de resistencia<sup>52</sup>.

En cada escuela es posible detectar elementos comunes a la forma escolar, elementos que parecieran ser universalmente compartidos, y otros singulares, propios de cada institución, que irrumpen a partir de las traducciones y apropiaciones. La idea de configuración de los espacios ayuda a ver el juego que los sujetos le hacen a la prescripción, a la forma escolar, y a su materialidad<sup>53</sup>; lo que rebalsa y excede, la singularidad de cada institución escolar. A su vez, permite inscribir la pregunta sobre el espacio escolar en un proceso histórico: poner el presente en diálogo con una dimensión histórica de lo espacial (con sus preexistencias, devenires y sentidos originarios) y con la mirada a futuro (las expectativas, proyecciones, deseos de intervención, etc.). Y, por último, este concepto resulta útil para pensar en el medio rural aquello que se vincula con el paisaje y la naturaleza, donde hay algo del espacio que excede y rebalsa lo ligado exclusivamente a la construcción humana, que está ahí y que, en la mayoría de los casos, predomina.

### 3.2. La apropiación en el espacio escolar

Quisiéramos volver, en este apartado, sobre el concepto de apropiación<sup>54</sup>, para enfatizar su

---

<sup>52</sup> Resulta interesante en este aspecto detenernos a pensar en las heterotopías foucaultianas, esos espacios diferentes, esos lugares otros, “esas impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos” (Foucault, 1967). En el quinto principio de la heterotopología el filósofo francés postula que “las heterotopías tienen siempre un sistema de apertura y cierre que las aísla del espacio que las rodea” (1967). Es la escuela una heterotopía que hace uso de esa separación del mundo exterior, de esa *suspensión*, en términos de Simons y Masschelein (2014). Coincidimos con la lectura que realizan García Ruiz, *et al.*, (2016) al manifestar que las heterotopías refieren a una “impugnación, por parte de los sujetos, de la relación con el emplazamiento que les ha sido impuesta; (...) inversión de prácticas (por ejemplo, si el emplazamiento sirve para transitar, lo usan para descansar o para estudiar; si el emplazamiento se destina al trabajo individual, lo convierten en soporte del trabajo colectivo); y (...) generación de un contraemplazamiento que modifica las interdependencias de sujetos, lugar y objetos (...) se hacen posibles nuevas prácticas que transforman la configuración espacial e inducen al cambio de normativas institucionales.” (García Ruiz, *et al.*, 2016, p. 6).

<sup>53</sup> En la relación entre arquitectura para la educación y experiencias escolares, que es rugosa, con grietas y asperezas, es donde ubicamos el concepto “configuraciones espaciales”. La relación entre un espacio proyectado y un espacio apropiado da lugar a múltiples configuraciones de lo espacial, y en tanto esto es posible, lo es también que sucedan experiencias pedagógicas alternativas en espacios escolares diseñados para experiencias convencionales, o viceversa, o múltiples otras tantas posibilidades. “Lo que se escapa es aquello que habla de lo que hacemos con lo que recibimos”, dice Silvia Serra (2018, p. 41). Las experiencias acontecen más allá de los edificios: “los desconocen, los ningunean, se ordenan sobre principios que no los incluyen. Orden material y orden simbólico se desacoplan” (p. 40), ubicando en ello la potencia que implica habitar los espacios, apropiarlos y traducirlos.

importancia en clave analítica, además de la ya mencionada perspectiva metodológica. Venimos sosteniendo que la apropiación es la relación que los sujetos establecen con el espacio, y es también una forma de explorarlo (que se hace posible al observar y analizar los usos, sentidos<sup>54</sup> y experiencias). Si pensamos la apropiación como el modo de “hacer propio algo”, o “hacer que algo se vuelva propio”, significa que en esa tarea se juega traducirlo, transformarlo, en función de los intereses, ideas, expectativas, etc., de los sujetos que intervienen, del grupo en juego o de quienes tengan mayor poder.

La apropiación de un espacio<sup>55</sup> no es homogénea, lisa ni sin conflictos, es rugosa y compleja, acontece en un marco de disputas, tensiones, contradicciones y asperezas, entre: usos hegemónicos sobre otros que resisten o intentan ser una alternativa; usos paralelos o clandestinos frente a los que se presentan como institucionalizados, etc. En esta tensión entre formatos, ideas, posicionamientos, intereses, relaciones de poder y demás, se van configurando los espacios. De una imposición de un espacio a la apropiación que los sujetos realizan (hacerlo propio, volverlo propio), pueden darse procesos de resistencia, deseo, elección, participación, aceptación sin fisuras, usos hegemónicos sobre otros que resisten o intentan ser una alternativa, etc. A su vez, en estas traducciones, hay imposiciones tácitas, que subyacen y están naturalizadas, por ejemplo, las ideas que preexisten en relación a cómo debe ser una escuela, tanto por las propias experiencias escolares de cada sujeto como por aquello establecido y legitimado como lo “común”, o “tradicional”.

Cuando un grupo de sujetos se encuentra con una tradición, con un edificio, una obra, unos escritos, con unas indicaciones a seguir, con algún elemento ligado a lo establecido, etc., se despliegan múltiples formas de vincularse, variedad de relaciones y procesos que se hacen posibles en ese “encuentro”: tensión entre estrategias y tácticas, operaciones de los usuarios, prácticas del desvío: escamoteos (de Certeau, [1980] 2000); traducciones, reescritura, mezcla entre control e invención, entre imposición y producción de sentidos (Chartier, 1993, 1996); dominación o apropiación del espacio (Lefebvre, [1974] 2013)<sup>56</sup>;

---

<sup>54</sup> Los sentidos los usos, las regulaciones espaciales que se vuelven discurso, las resistencias a las imposiciones puestas en palabras. Las distintas formas de usar el espacio y también de nombrarlo.

<sup>55</sup> Para investigaciones que estudian la apropiación de los espacios escolares puede verse Castro, A. (2015) *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*, y Serra, M.F. (2017) *Arquitectura y educación en la escuela rural secundaria de alternancia. Un acercamiento a la EFA Santa Lucía*.

<sup>56</sup> Para Lefebvre ([1974] 2013), los lugares pueden verse en términos de espacios dominados y espacios apropiados. Habitar es apropiarse del espacio, hacerlo obra propia, ponerle un sello. Un espacio apropiado, “parece una obra de arte, que no es lo mismo que decir que sea un simulacro. A menudo se trata de una construcción, de un monumento o de una edificación, pero no siempre es

reproducción, negociación, control, apropiación, socialización, destrucción, resistencia, entre otros procesos (Rockwell, 2009, 2004-2005). La traducción, la resistencia, la negociación, entre otras, son formas de apropiación, son las acciones que los sujetos despliegan para “volver a algo, propio”. En los espacios escolares esto asume tintes especiales según se cuente con edificio propio, se haya participado en el proceso de construcción, exista la posibilidad de intervenir lo material, hacerle cambios, según las formas del uso, entre otros.

Los usos, sentidos y experiencias se van materializando en las configuraciones espaciales. Es mediante esta idea de la apropiación que podemos indagar en los procesos de configuración espacial que atraviesan a cada escuela, que suceden en la práctica, que exceden la prescripción e implican formas particulares de vincularse con el espacio escolar en el medio rural.

En este punto, de Certeau ([1980] 2000) cuando se propone pensar lo cotidiano indaga en las prácticas comunes, singulares. Al analizar usos y consumos de productos culturales, insiste en que además de observar los productos, su circulación o funcionamiento, hay que detenerse en las operaciones que se despliegan al usarlos. Indagar en las “trayectorias tácticas” (1980) que los sujetos despliegan sobre los productos, “para componer con ellos historias originales” (de Certeau, [1980] 2000, p. 41), dando cuenta de un consumo que no es pasivo y sin fisuras, sino creativo y creador<sup>57</sup>. de Certeau propone detenerse a pensar en aquello que el actor “fabrica” en esos usos y consumos, en las creaciones que emergen de las prácticas de usos. Estas formas de uso que se vuelven resistencia y permiten teñir de un tinte propio a aquello recibido se vuelven “prácticas del desvío”, que de Certeau nombra como “escamoteo”. El escamoteo es entendido como la posibilidad de volver algo

---

así: un sitio, una plaza o una calle pueden ser perfectamente considerados como espacios «apropiados». Tales espacios abundan ciertamente, si bien no siempre es fácil estimar en qué sentido, cómo, por y para quién han sido «apropiados» (Lefebvre, [1974] 2013, pp. 213-214).

<sup>57</sup> Resulta interesante la distinción que de Certeau realiza entre estrategias y tácticas:

“Las estrategias son pues acciones que, gracias al principio de un lugar de poder (la propiedad de un lugar propio), elaboran lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores) capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas.” Por su parte, dichas estrategias significan también la apuesta a “la resistencia que *el establecimiento de un lugar* ofrece al deterioro del tiempo; las tácticas ponen sus esperanzas en una hábil *utilización del tiempo*, en las ocasiones que presenta y también en las sacudidas que introduce en los cimientos de un poder.” (1980, p. 45). Considerando estos planteos podemos ubicar en las “estrategias” a “lo establecido”, aquello que institucionalmente se presenta como “lo hegemónico” (una forma establecida y socialmente avalada de “ser escuela”); y en las “tácticas” lo que los sujetos crean para negociar, resistir, no reproducir totalmente lo impuesto, valorar y defender lo propio. Esta cuestión puede pensarse en términos de un colectivo, un grupo que se organiza para crear una escuela, pero también en cuanto a relaciones con el espacio más personales o individuales. Por ejemplo: decidir volver a un pasillo una biblioteca.

propio, un “arte de hacer”, una forma de hacer que es diferente de la de los modelos imperantes.

La variación, la traición y la traducción se juegan en el uso. El uso supone una desviación, una operación sobre aquello que se recibe. En el consumo, “el arte de utilizar” implica “ardides”, “cacerías furtivas”, “clandestinidad” y un “murmullo incansable” (de Certeau, [1980] 2000, p. 38). Cuentan los espacios escolares con estas huellas, denotan las operaciones que sobre estos han desplegado diferentes sujetos, cristalizan los usos y actos, las cacerías y los murmullos.

La apropiación sucede mediante traducciones y reescrituras, “el mismo concepto de apropiación sugiere: la mezcla entre el control y la invención, entre la imposición de un sentido y la producción de sentidos nuevos.” (Ríos Beltrán, 2012, p. 106). Desde la perspectiva de Chartier<sup>58</sup>, es posible mediante la apropiación sostener desplazamientos, interpretaciones, resistencias, subversión. Quienes proyectan un edificio le imprimen un sentido propio que, cuando de edificios escolares se habla, se liga a una fuerte tradición de una forma escolar espacial hegemónica y a requerimientos formales (normas de construcciones, reglamentos y normativas); y a su vez quienes habitan el edificio le asignan nuevos sentidos (que tendrá que ver también con las propias vivencias escolares, la formación docente y otras experiencias). Esto sería en términos de Chartier la mezcla entre imposición y producción de sentidos. En esa tensión entre lo que se recibe y hereda y lo que se fabrica, construye, realiza con eso, inscribimos nuestro análisis en torno al espacio escolar.

Es posible encontrar algunos puntos en común entre Rockwell ([1996] 2018, 2004-05, [2011] 2018) y Chartier (1993) respecto a la apropiación, en tanto, para ambos es un concepto que permite recuperar el rol activo de los sujetos involucrados y considerar los cambios que los productos culturales sufren cuando son apropiados.

En una escuela, los usos quizá los define un grupo, pero a su vez se presentan resistencias, oposiciones o indiferencias. Puede haber otros usos aparte de los establecidos. Por ejemplo: el pasaje del proyecto arquitectónico a lo que los sujetos hacen luego es una

---

<sup>58</sup> Chartier (1996), focalizando en la escritura y la lectura, presenta elementos para analizar los cambios o modificaciones que se le hacen a los bienes de una cultura al momento de ser apropiados. Entre el control y la invención, irrumpe la producción de sentidos. La apropiación se desarrolla en relación a una historia social sobre los usos y las interpretaciones de los discursos, inscritos en las prácticas específicas que los producen. Podemos pensar que la lectura que se realiza sobre los espacios trae aparejada una producción de sentidos, unas traducciones, interpretaciones, una apropiación que surte efectos sobre el objeto interpretado, sobre el texto, sobre el espacio. Plantea Chartier que la construcción de sentido no acontece de manera aislada o en lo privado, sino que está teñida de lo social e histórico.

traducción, y como tal, implica variaciones o que algo se pierda<sup>59</sup>. A su vez, docentes y directivos proponen unos usos y quizá los estudiantes hacen otros; se juegan relaciones de poder, disputa, control, distintos gustos e intereses conviviendo, etc. La traducción sobre lo impuesto significa también una forma de apropiación, que se puede cristalizar en el modo en que los espacios van siendo configurados. Otra situación que valdría como ejemplo a estos planteos sería que alguien impone un espacio, con una organización material, disposiciones y distribuciones espaciales establecidas de antemano: x cantidad de aulas, una Biblioteca, un Laboratorio y una Sala de Dirección. Quienes reciben la obra, pueden aceptar esas distribuciones o elegir usar la Biblioteca como Sala de Profesores, o un aula como Sala de Usos Múltiples, etc. En este ejemplo hipotético, en que el Ministerio de Educación de una provincia (a partir del trabajo de una Oficina de Arquitectura o Infraestructura escolar) entrega un edificio y el grupo de directivos y docentes lo recibe, comienzan a jugar dichos mecanismos de apropiación, que pueden ser de aceptación, de resistencia, de elegir otras formas, otra disposición, etc. Ahí, en ese encuentro, en esas relaciones entre sujetos/sujetos y en esas relaciones entre los sujetos/sujetos y el espacio, empieza a acontecer la traducción y la apropiación.

Cada escuela tiene singularidades propias, y también rasgos comunes con otras escuelas. El conjunto escolar es apropiado, resignificado, traducido en el marco de una trama sociocultural, histórico, política y económica de la que es parte.

Quienes habitan las escuelas se encuentran con dos cuestiones, por una parte, las ideas que circulan en torno a qué y cómo es una escuela, que habitan imaginarios, costumbres, experiencias, y nombramos como forma escolar. Por otro lado, y al tratarse de una institución pública, entra en juego el accionar de diferentes organismos del Estado: desde la entrega de un edificio construido y limitado, hasta las disposiciones que se pretenden o establecen sobre este. Con todo esto, los sujetos no reproducen fielmente, sin fisuras, lo recibido. Aquí ubicamos la idea de la apropiación como forma de emergencia de voces singulares, grupos sociales, etc. Nos interesa indagar en cómo acontecen esos procesos de apropiación, quienes los desarrollan, y de qué manera se puede ver en lo espacial, a través de lo que llamamos la configuración espacial.

---

<sup>59</sup> En la traducción siempre algo se pierde, al tiempo que un nuevo sentido se gana.

## CAPÍTULO 3

### Escuela secundaria rural: espacio, formas y sujetos

#### 1. Territorio, ruralidad y procesos educativos

Las escuelas del espacio rural no pueden ser analizadas sin remitir al concepto de territorio (a lo local, la vida cotidiana y lo que los sujetos hacen), porque son en sí mismas instituciones territoriales, con importante anclaje allí. Es en el territorio donde los sujetos construyen sus prácticas sociales y configuran su identidad (Plencovich, *et. al.*, 2008). En este apartado pretendemos explorar en las ideas de territorio y ruralidad en relación con lo escolar. Para ello analizamos las relaciones entre escuela y territorio (en cuanto al concepto de desarrollo local y las relaciones con los sujetos), y el lugar de las familias y de los jóvenes<sup>60</sup> en el desarrollo de lo escolar (el uso de la escuela y la configuración de lo espacial). Para estudiar la educación rural es importante analizar el territorio, las dinámicas

---

<sup>60</sup> En este punto entran en juego las relaciones de las familias (y de los hijos en tanto alumnos de la escuela) con la producción, con la participación en el desarrollo de lo local y también en el de la institución educativa. Deteniéndonos en los estudiantes, consideramos que para definir jóvenes o juventudes rurales hay que revisar el concepto con las características que pueda asumir en cada ruralidad y territorio. Así como manifestamos que la definición de ruralidad es amplia y compleja, y que toma características propias según el territorio; hablar de jóvenes rurales o juventudes, también lo es. Por su parte, hacerlo en un presente en el que las fronteras entre lo urbano y lo rural se vuelven difusas, es necesario considerar la complejidad del espacio rural y desde allí las juventudes (Ligorria, 2020; Gareis, 2019). De manera general, tomamos la definición de Ligorria, quien considera como juventud rural “a jóvenes cuya vida se desarrolla en torno al mundo rural, habitando zonas rurales o pueblos adyacentes, se dediquen o no a actividades rurales (Kessler, 2006); o a quienes no estén inmediatamente vinculados a actividades rurales pero residen en hábitat rural o en pequeños poblados.” (2020, p. 98). Dicho grupo puede caracterizarse a partir de tres elementos: la ruralidad y el contexto; las características del territorio (las relaciones con la ciudad, el acceso a la virtualidad, etc.) y las actividades de producción y reproducción que los jóvenes realizan (las prácticas económicas) (Gareis, 2019). Hay un plural en la idea de juventudes, vinculado a los matices de estas características mencionadas. La juventud rural, o las juventudes, se manifiestan “como un sector dinámico, que se desplaza y circula por los distintos espacios sociales tanto urbanos como rurales de sus territorios, con gran fluidez” (Ligorria y Mercado, 2021, p. 206). A su vez, también hay desigualdades con relación a accesos, consumos, oportunidades, vinculaciones con lo público, según unas u otras ruralidades. En el trabajo de María Carla Echegaray (2018) titulado “*Ser sapo de este pozo. Desigualdades socioeducativas en el nivel secundario rural. Aproximaciones de sentidos a las juventudes rurales*” se presentan características de escuelas secundarias rurales de la provincia de San Juan y pone en evidencia lo que la autora nombra como desigualdades socioeducativas al interior del sistema educativo. En ese marco, además, indaga en los “sentidos y significaciones del *ser joven rural* en la construcción de esta nueva categoría analítica *-juventudes rurales-*” (2018, p. 29). Véase Ambrogi y Cragnolino (comps.) (2021) *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación*, libro en el que se analizan diferentes procesos vinculados a las juventudes, especialmente los capítulos de Mina; Vélez Funes; Carreño, *et. al.*; Gili Diez; Schmuck; Ligorria y Mercado.

sociales, el lugar de los organismos estatales, las políticas públicas y las formas de producción, en relación con la escuela y su propuesta pedagógica.

### **1.1. La educación en el espacio rural. Relaciones entre escuela, sujetos y territorio**

No es posible pensar a la escuela (tanto como objeto de estudio o de políticas públicas) y los vínculos pedagógicos que en ella acontecen, separada del territorio al que pertenece, como figura homogénea y universal, sin ligarla a un “espacio físico local” (Corbetta, 2009, p.265), o inscrita en un “espacio social rural” (Cragolino, 2004), que dialoga con entornos geográficos, políticos, económicos, sociales y culturales más amplios y entre los que se producen interacciones.

Entendemos al territorio como un espacio geográfico habitado, apropiado; producto de una red de relaciones entre sujetos, individuos y colectivos, que se vinculan entre sí y con el ambiente en el que habitan. Es resultado y soporte (material y simbólico) de lo humano (Corbetta, 2009). Es un

espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias (identidad) y de las interacciones que los vinculan entre sí. En el territorio convergen tiempo, espacio, actores, trayectorias e identidad, en un plexo de relaciones que los legitiman. (...) El territorio no es un escenario estático, sino un campo de relaciones cambiantes, de manera tal que, cuando las relaciones cambian, se transforma el territorio y sus posibilidades de representación. (Plencovich, *et.al.*, 2008, pp.20-21)

El territorio desborda aquello enmarcado en su materialidad. En el último tiempo y con los avances tecnológicos, las fronteras se han diluido y emerge una territorialidad “desarraigada”, que lleva a postular no el vaciamiento del espacio, sino la irrupción de un nuevo modo de ocuparlo (Ortiz, 2002). En el espacio rural, los cambios en las formas de producir, el avance de los agronegocios, la mecanización y tecnologización de la producción, la digitalización de las comunicaciones, entre otros, abonan a una ruralidad desperdigada, una urbanidad desparramada, unas fronteras entre una y otra que se diluyen<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Ortiz (2002) propone pensar en tres dimensiones: la primera refiere a las historias propias de cada localidad, la segunda a las nacionales que a su vez cruzan los planos locales, y, la dimensión de la mundialización. Menciona que la constitución de “territorialidades” ya no se reduce a los límites de algún territorio, sino que acontecen desvinculadas del medio físico. Cuestión que para este sociólogo no significa el fin del territorio, sino de una “re-territorialización” que actualiza el espacio como dimensión social.

En este marco, las escuelas rurales argentinas se caracterizan por emplazarse en zonas distantes de los centros urbanos, con caminos poco accesibles para transitar por la zona, con falta de servicios públicos, una población escolar que puede ser cambiante (movilidad de la población, procesos de migración, etc.) y relaciones singulares con el territorio (con la tierra, las producciones, el paisaje). La variedad de formas y alternativas son una característica destacable de las escuelas emplazadas en el medio rural. La organización en plurigrados la que más se reconoce, aunque existen muchas otras tantas posibles.

Las escuelas rurales representan el lugar de lo público, del encuentro y la socialización, operan como referentes o motorizadoras de la organización social en el territorio. No siempre surgen como iniciativa del Estado, pueden también ser encaradas por familias y organizaciones territoriales aunque, en algunos casos, son la única manifestación de los organismos estatales. Muchas veces operan como motorizadoras de lo social o lo comunitario (Griffiths, 1977; Cragnolino, 2004, 2011; González y Costantini, 2011).

Un elemento recurrente, y específicamente escolar, es que suelen funcionar en edificios compartidos con otras instituciones del sistema educativo, o construidos para otros fines y recuperados para hacer/ser escuela; con una importante presencia de donaciones, padrinazgos, aportes de sectores privados, para sostenerlos y mejorarlos.

La forma demográfica de enmarcar lo rural<sup>62</sup> se rige en un criterio poblacional: hasta 2000 habitantes<sup>63</sup>. Este criterio a veces resulta insuficiente para caracterizar el espacio rural, no

---

<sup>62</sup> Para profundizar en discusiones e historización en torno a la definición (o las definiciones) de “lo rural” véase Plencovich, *et. al.* (2008), en el que los autores ponen en diálogo definiciones o clasificaciones acerca de lo rural en distintos momentos históricos y tradiciones; y Faguembaum (2011) quien sugiere cinco indicadores para definir los espacios rurales: demográfico, administrativo, funcional, económico y legal.

<sup>63</sup> Para el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) es población rural aquella que reside en áreas con hasta 2000 habitantes, y se distingue en población rural agrupada (aquella que habita en localidades con menos de dicha cantidad mencionada), y población rural dispersa, que reside en campo abierto, sin constituir centros poblados (INDEC, 2010), estando muy alejadas de las rutas principales y con muy difícil acceso. El censo de población del año 2010, arrojó que habitan en áreas rurales el 8,9% de la población argentina y, dentro de esta, el 64% en el ámbito rural disperso, es decir, del total de la población rural, dos tercios lo hace en zonas rurales dispersas. Según los datos recabados en el RER, las principales actividades productivas de las zonas cercanas a las escuelas y las ocupaciones de las familias se vinculan a la producción agrícola (56 %) y ganadera (20%). El resto se vincula a producción para consumo familiar, actividad forestal y maderera; y en menos medida minería, apicultura, industria y pesca. Las regiones del Centro y el NEA (donde ubicamos los casos de estudio de nuestra tesis) se caracterizan por una ocupación en tanto “trabajadores rurales permanentes”, y en segunda instancia como “trabajadores rurales estacionales”. (DINIECE, 2015). Otro dato obtenido mediante el RER tiene que ver con la ubicación de las escuelas rurales con relación a la accesibilidad y el aislamiento y permite inferir que más de la mitad de las escuelas rurales no tiene una localidad en su zona de influencia, se emplaza en zonas rurales dispersas, en tanto “del total nacional de las escuelas rurales relevadas el 13% se encuentra ubicada en una



da cuenta de la heterogeneidad (Castro y Reboratti, 2008), y es necesario contemplar otros elementos<sup>64</sup>: aislamiento/comunicación con centros urbanos, acceso, aspectos económicos, relaciones con el territorio, etc. En educación, la modalidad rural representa cerca del 9% de la matrícula en todo el país<sup>65</sup> “con 129.000 alumnos en el nivel inicial, 449.000 en primaria y 263.000 en secundaria, distribuidos en alrededor de 12.000 escuelas.” (Liceaga y Mónaco, 2017, p. 1). La DINIECE (2015) señala que hacía el año 2010 solo el 26% de las escuelas rurales ofrecía la posibilidad del nivel secundario (Ligorria, 2020, p. 41)<sup>66</sup>.

Focalizando en las formas de lo escolar, se destaca en las escuelas rurales una variedad en diferentes aspectos: la organización del personal docente (unipersonal, bi, tripersonal o más, cantidad según matrícula de alumnos y organización según las disciplinas; contratación por horas o por cargo, por ciclo a término o a largo plazo, etc., por escalafón

---

localidad, un 12% tiene una localidad cercana a menos de 5 Km. de distancia, y el 21% la tiene a una distancia entre 6 y 10 Km.” (DINIECE, 2015, p. 27).

<sup>64</sup> En esta complejización se inscriben, desde los años 90, los estudios en torno a la nueva ruralidad. Entre otros elementos, se contemplan: la ruptura de la dicotomía urbano-rural; la complejización del concepto “pobladores rurales”, “campesinos”, etc.; se reconoce la multifuncionalidad del territorio, la pluralidad de las actividades que pueden desarrollarse, entre otras. (Pérez, 2001; Castro, H. 2018).

<sup>65</sup> Dato consultado en “Principales cifras del Sistema Educativo Nacional” (mayo 2017), donde se agrega que el “8,7% del total de la matrícula de educación común de los niveles inicial, primario y secundario asiste a establecimientos del ámbito rural.”

<sup>66</sup> Según el Relevamiento Anual del año 2013 existe un total de 3.503 unidades de servicio que ofrece alguna alternativa para el nivel secundario, representando el 26% de las escuelas del nivel; de las cuales 1.402 corresponden a Ciclo Básico (el 40 %), y 65 al Ciclo Orientado (2%), mientras que las escuelas secundarias completas (CB y CO) alcanzan el 58 % de la oferta restante (DINIECE, 2015, p.40). Según el Relevamiento Anual (2006 y 2017 DICE, MECCyT), hacia el año 2017 existían 3.294 servicios educativos con oferta de nivel secundario en el ámbito rural. (DINIECE, 2018). En términos de matrícula y asistencia, de la población entre 12 y 17 años que habita el medio rural, un 20,6% no asistía a un establecimiento educativo al momento del Censo Nacional del 2010. En el ámbito rural, hacia el 2001 de los jóvenes entre 12 y 14 años, un 87% asistía a la escuela (y un 11% había ido y abandonado); y de la franja entre 15 y 17 años, un 56% asistía y un 42% lo había hecho y luego dejado. Para el año 2010, en el primer grupo poblacional (entre 12 y 14 años) un 92,4% asiste a la escuela, el 7% no asiste, pero si lo hizo alguna vez y un 0,6% nunca asistió. Del grupo entre 15 y 17 años, 65,8% asiste, mientras que el 33,4% no la hace, pero si en alguna ocasión y un 0,8% nunca asistió (DINIECE, 2015 y 2018). Resulta interesante la distinción entre subgrupos, porque a su vez se vinculan con el desarrollo de la obligatoriedad escolar para ese grupo etario: primero con la LEF, la extensión de dos años y luego con la LEN la totalidad de la escuela secundaria. Con una tasa de no asistencia de más del 20% se encuentran las provincias de Santiago del Estero, Misiones, Chaco, Corrientes, San Luis y Entre Ríos; con porcentajes que oscilan entre 15,6 y 19,6% Córdoba, Santa Fe, Salta, San Juan, Tucumán, Formosa, Mendoza, Neuquén, Jujuy, La Pampa y Río Negro; y el resto de las provincias con menos del 15% (UNICEF-FLACSO, 2020, p.37). Focalizando en las provincias de nuestra investigación, los porcentajes de la tasa de no asistencia de jóvenes entre 12 y 17 años son: Corrientes 23,1%, Córdoba 19,6 y Santa Fe 19,4% (Fuente: Censo de Población, Hogares y Viviendas de 2010 INDEC, en UNICEF-FLACSO, 2020, p. 38).

Según datos presentados por el DINIECE (diciembre 2018) la región centro agrupa el 30% de las escuelas secundarias del país y, de las tres provincias de nuestro estudio, para el año 2017 Corrientes representaba el 3,9%, Santa Fe el 7,6% y Córdoba el 6 %.

oficial o por decisión de los sujetos en caso de las de gestión privada; profesores, maestros y/o tutores, según las diferentes experiencias) y la presencia de otro personal (administrativo, de limpieza, auxiliar, etc.); cantidad de alumnos y su agrupamiento (escuela graduada simple, escuela plurigrado con uno o dos grupos); la asistencia a clases (diaria, de alternancia, presencial, virtual); escuelas con albergue (optativo u obligatorio), sin albergue, con o sin comedor; la cantidad de años que se cursa (según cada jurisdicción y sea técnica o no); la localización (en edificio propio o compartido con otro nivel, con accesos y cercanía a la ciudad, con transporte público o no, etc.), la disposición del espacio al interior del conjunto escolar (organización de aulas, el uso del aire libre, relaciones con el entorno, trashumancia, entre otros); la organización de los tiempos (ciclo de año lectivo tradicional, invertido<sup>67</sup>, cantidad de horas de cada jornada, etc.); diferentes orientaciones según el área de conocimiento elegido (y si bien hay una vinculación de la educación rural a la agraria, son muchas las escuelas rurales secundarias con orientaciones en turismo, ciencias naturales, informática, etc., además de las agrotécnicas); la forma de administración (escuela sede, escuela anexo, escuela autónoma o dependiente de otra, escuela con otras escuelas a cargo, etc.); diferentes formas de gestión (estatal, privada, social y/o cooperativa); participación de otros sujetos (familias, comunidad, ONG, etc.); y demandas específicas de la zona y/o la comunidad (climáticas, laborales, etc.)<sup>68</sup>.

Las principales dificultades con las que se enfrentan los sujetos al momento de hacer escuela en el espacio rural tiene que ver con una baja matrícula potencial (y los impedimentos de proyectar a largo plazo), contar con la cantidad de docentes necesaria (por las distancias y tiempo de traslados no resulta sencillo que los profesores elijan esas

---

<sup>67</sup> En relación con el período de funcionamiento, en Argentina se distinguen dos grandes grupos: el régimen común, organizado de marzo a diciembre y que, según el RER 2006-2009, corresponde al 97% de las escuelas; y el régimen especial o de temporada, que ordena el ciclo lectivo de agosto/septiembre a mayo.

<sup>68</sup> Algunos ejemplos de estas son la escuela Ceferino Namuncurá, ubicada en Sierras Grandes (provincia de Córdoba), a 2200 metros sobre el nivel del mar, con caminos de difícil acceso y bajas temperaturas. Los estudiantes asisten en verano y el receso de vacaciones es en invierno. Otro ejemplo es el de las escuelas trashumantes. La escuela N° 6 Huncal (Loncopué, Neuquén) acompaña el movimiento de la comunidad mapuche, que en el verano se asienta en Campo Chico y durante el invierno en Huncal. Las escuelas del Tinkunaku de Río Blanquito (provincia de Salta), en la que, hasta el año 2004, la escuela se movía según los ciclos de la comunidad “se desplazaba, junto a los pobladores, sus niños, su ganado, sus enseres. Subían al cerro las maestras y la escuela toda, a lomo de mula, a pie (...) Luego, en mayo junio, la escuela descendía al monte” (Trlin, Serra, Chiurazzi, 2021).

escuelas<sup>69</sup>), el aislamiento/accesibilidad (por la falta de inversión en caminos y rutas o por mala conectividad virtual), la escasa formación docente orientada a las particularidades del medio. A su vez, de parte del alumnado las dificultades tienen que ver con las distancias a recorrer, que se acrecienta cuando las condiciones climáticas no son buenas y además el problema que a veces significa dejar de colaborar en el trabajo familiar. (UNICEF-FLACSO, 2020).

En las últimas décadas, y en vistas al desafío que implica garantizar el derecho al acceso, permanencia y egreso en el nivel secundario a todos los jóvenes y adolescentes de un territorio, se ponen en juego variadas opciones de educación secundaria rural, que combinan de distintos modos los elementos listados anteriormente. Al momento de pretender definir educación rural, se juegan las variaciones en la forma escolar, las maneras en que cada jurisdicción entiende lo rural de la educación, y las traducciones que en cada territorio se hacen.

## **1.2. Territorio, espacio rural y actividad productiva**

Analizar la ruralidad en relación con el territorio ofrece alternativas para complejizar su abordaje, en tanto posibilita tener en cuenta dimensiones ligadas a lo social, económico y productivo, político, cultural, educativo, ambiental; y las distintas características que toma según las relaciones con quienes lo habitan. Este abordaje complejo abona al análisis de lo escolar allí<sup>70</sup>. En este apartado describimos características generales de la cuestión rural que retomaremos luego en el análisis de nuestros casos de estudio.

El espacio rural se caracteriza por su heterogeneidad, por las singularidades que adopta según cada sector o territorio en el que se encuadre, por su paisaje, sus producciones, la relación con la tierra, la comercialización, la organización de los grupos sociales, la relación con centros urbanos, acceso y comunicación, rutas, aislamiento, entre tantas otras. Estas cuestiones deben ser miradas en cada época y contexto<sup>71</sup>. Lo rural, excede a lo agrario, y

---

<sup>69</sup> Esta dificultad se incrementa en las escuelas secundarias donde la organización es por hora cátedra y no por cargos. No es lo mismo trasladarse por un cargo que por horas en cuestión salarial y en la relación: tiempo de traslado-tiempo de trabajo-remuneración.

<sup>70</sup> Desde los discursos pedagógicos, Viñao Frago (1994) habla de territorio como una construcción “individual o grupal y de extensión variable (...) que va desde los límites físicos del propio cuerpo (...) hasta donde llega el pensamiento que prelude la acción y el desplazamiento” (1994, p. 19). Esta manera de entender el territorio entra en diálogo con lo trabajado en este apartado, desde una mirada de lo rural.

<sup>71</sup> Sugerimos en este punto la lectura de Hortensia Castro (2018) “Lo rural en cuestión: perspectivas y debates sobre un concepto clave”. La autora denuncia una reciente “revitalización de las cuestiones

ha ido atravesando transformaciones y cambios (tanto en su composición y organización como en las formas de ser definido y analizado).

Como ya se dijo, durante años el criterio demográfico utilizado para definir lo rural es el que indica como tal a cualquier espacio social de hasta 2000 habitantes. Definir lo rural como lo opuesto a lo urbano en términos de cantidad de habitantes, actividades que se realizan, etc., le quita complejidad; hacerlo únicamente con parámetros demográficos impide analizar las relaciones con la tierra, las producciones y las características sociales; entender lo rural como lo sano, el refugio, lo bueno, en contraposición a lo peligroso de la ciudad, es banalizarlo o mitificarlo. Castro y Reboratti (2008), complejizando la mirada, proponen considerar tres elementos al momento de caracterizar lo rural: 1. la relación con el medio (uso de los recursos, apropiación del espacio, actividades que se realizan); 2. baja densidad de población (que varía según las situaciones pero que se diferencia notablemente de los agrupamientos urbanos); 3. la presencia de redes en el territorio (que pongan en vinculación las diferentes organizaciones y agrupamientos poblacionales). Resulta necesario considerar diferentes aspectos en dicha búsqueda, deconstruir esencialismos, complejizar los análisis y contemplar además las últimas transformaciones que en el espacio rural se vienen dando.

En Argentina, el sector agrario creció destacadamente en los finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, continuando con cierta importancia en los años siguientes. Este crecimiento estuvo ligado al desarrollo de la agricultura cerealera (en las zonas pampeanas) y también al de agroindustrias como la cárnica o azucarera. El desarrollo agroindustrial, históricamente, se produjo generando un excedente, y, aunque su distribución aconteció de un modo desigual entre “los distintos agentes dentro del espacio general (industrias, agricultores, distribuidores, etcétera) y en el espacio agrario en particular (entre los agricultores participantes)” (Giarracca y Teubal, [2008] 2017, p. 350), implicó un cierto tipo de “inclusión”. Hacia los años 70 este modelo se resquebrajó y hacia los 90 terminó por desbaratarse, quedando las agriculturas familiares fuera del circuito de la agroindustria (y también fuera de esas -desiguales- ganancias), y sufriendo cambios la misma agroindustria

---

rurales”, producto de múltiples procesos y problemáticas: una reestructuración agraria y expansión del agronegocio; la promoción y valorización del campo desde planos ligados al turismo, el patrimonio y la recreación; movimientos sociales en defensa de la agricultura familiar y una soberanía alimentaria; las disputas en torno a tierras, ambientes y territorios; planteos vinculados a política de desarrollo rural; entre otras problemáticas económicas, políticas, culturales y sociales (p. 19). Esta geógrafa plantea que dicha “revitalización” se vincula a las geografías contemporáneas, y permite revisar planteos o posturas que años atrás diagnosticaban una desaparición de lo rural (debido al avance de los procesos de urbanización) o aquellos planteos que reducen la mirada del espacio a lo urbano.

también. Este pasaje de *economías agroindustriales* (con algún lugar para las agriculturas familiares, los pequeños productores, y los campesinos) a otras fuertemente ligadas al *agronegocio* (grandes productores capitalistas, monopolios, concentración de tierras y riquezas) surgió fuertemente ligado al mercado y a un Estado neoliberal.

Al momento de pensar la ruralidad resulta insoslayable considerar los cambios en los modos de producción, las formas de organización que toman los grupos sociales que habitan el territorio, las relaciones que se establecen con las distintas formas del Estado, el lugar de la educación en el medio y las relaciones que se despliegan entre todos ellos<sup>72</sup>.

El modelo del agronegocio se caracteriza por entablar una fuerte relación con el sector financiero, el endeudamiento externo, el capital transfinanciero; es un sistema que excluye la agricultura familiar y campesina productora de alimentos básicos (Giarracca y Teubal, [2008] 2017; Rubio, 2001), se impone el monopolio de la tierra y por tanto el desarraigo de quienes no pueden resistir allí. Se incentiva “*una agricultura sin agricultores* (...) los medianos y pequeños productores familiares y los campesinos, son desplazados por grandes productores o terratenientes y por grandes empresas” (Giarracca y Teubal, [2008] 2017, p. 367), favorecidas por una economía que prioriza la producción a escala por sobre las de los pequeños productores.

En este escenario es posible reconocer también una reciente tendencia de ir a vivir al campo en búsqueda de mejores condiciones de vida, pero con hábitos y consumos ligados a la ciudad; el turismo rural; los movimientos sociales en favor de una agricultura familiar y ecológica; mayor conexión con los centros urbanos (tanto por los caminos y rutas como por la conectividad y la virtualidad). De este modo, es cuestionable sostener la dicotomía binaria “campo-ciudad” (Manzanal, 2006; Cragnolino, 2007; Plencovich *et. al.*, 2008; Castro, H., 2018; Cerdá, Mateo, 2020; Ambrogi, Cragnolino, 2021). Desde mediados del siglo XX, surgieron estudios que plantean la idea de un continuo urbano-rural y “postulan la presencia de gradientes de urbanidad/ruralidad a partir de las diferencias de intensidad de elementos y procesos, de uno y otro tipo, en el espacio (Marques, 2002)” (Castro, H., 2018, p. 32). Como en un movimiento de zonas o esferas, las relaciones entre el campo y la ciudad

---

<sup>72</sup> Plencovich, *et. al.*, (2008) listan una serie de dificultades/condiciones con las que se encuentran los habitantes al momento de querer insertarse socioeconómicamente en el medio: pequeños productores propietarios de la tierra pero con grandes dificultades para competir en el mercado, medianos productores pero con alto nivel de endeudamiento, trabajadores rurales sin tierra, familias numerosas sin ingresos fijos, niños que trabajan, jóvenes con empleos precarizados, madres y padres adolescentes con tareas de crianza desde temprana edad, población asentada en regiones con falta de servicios, conectividad e infraestructura, entre otras (pp. 193-194). Muchas veces las escuelas se hacen eco de estas cuestiones y se preguntan cómo intervenir desde su lugar.

cobran continuidad y relación, saliendo de esa mirada binaria de los planteos dicotómicos y permitiendo cierta mixtura entre las partes<sup>73</sup>.

Por otro lado, también comenzó a cobrar fuerza en América Latina el término “nueva ruralidad” (Giarracca, 2001; Pérez, 2001; Gómez, 2001; Manzanal, 2006; Castro y Reboratti, 2008; Cloquell, *et. al.*, 2011; Castro, H., 2018; Cerdá, Mateo, 2020)<sup>74</sup>, que insiste en analizar lo rural más allá de lo agropecuario, contemplando otras prácticas y relaciones de los habitantes con el campo.

Estas apreciaciones sobre lo rural resultan necesarias para comprender las escuelas en sus tramas: ancladas en ella, siendo parte y haciéndolas también. En palabras de Elisa

---

<sup>73</sup> Entre los planteos dicotómicos, Castro menciona definiciones sobre lo rural que lo sitúan en contraposición a lo urbano, y en relación con la naturaleza y la producción animal y vegetal. Estas definiciones están plagadas de caracterizaciones dicotómicas que ligan, por ejemplo, el campo a la calma y la ciudad al movimiento. La autora presenta dos variantes de estos planteos. Por un lado, aquellos que identifican la ciudad con el progreso y al campo con una *carencia o atraso* (estas distinciones, se fundan además en el par ‘cultura vs naturaleza’). Este modo de identificar lo rural y lo urbano, esconde un fin político y económico vinculado a dar a la ciudad y la industria el control del campo y la agricultura, legitimando de este modo la subordinación del campo a lo urbano. Con el avance del capital transnacional y las empresas transnacionales, “la dicotomía moderno/atrasado ya no opone solo a la ciudad y el campo sino, también, a los diferentes campos: el campo modernizado (planteado como sinónimo de desarrollo) versus el campo tradicional (asociado a campesinos y comunidades indígenas y enunciado como sinónimo de atraso)” (Castro, H., 2018, p. 25). A su vez, este tipo de definiciones, genera un efecto esencializador, en tanto indica características que se presentan como inherentes e invariantes en uno y otro ámbito (al tiempo que abona a descomplejizar la mirada sobre lo rural). La otra variante en estos planteos dicotómicos se vincula a aquellos que entienden al campo como un *refugio*, como un lugar saludable, tranquilo, armónico, ante los “riesgos o males” que se le puedan señalar a la ciudad. La autora menciona que, a pesar de ser valoraciones positivas, una vez más lo son en relación con la ciudad y se constituyen a partir de una oposición a esta. Ligado a posturas románticas o a movimientos de retorno al campo, pero no necesariamente con la intención de producir la tierra, sino solo de consumirla: habitar allí, pero conservando la relación con los servicios urbanos. Habitar de manera permanente (personas que deciden residir en el campo) o momentánea (aquello que se conoce como turismo rural). Las posturas dicotómicas, además de esencializar el campo y negar los efectos políticos y económicos que dichas definiciones esconden, significan un reduccionismo de lo rural (y de lo urbano) “en tanto simplifican procesos y condiciones y obturan, por tanto, la posibilidad de conocer y comprender las realidades rurales (y urbanas) fuertemente complejas, heterogéneas y contradictorias” (Castro, H., 2018, p. 31).

<sup>74</sup> El concepto “nueva ruralidad”, advierte Hortensia Castro (2018) no es aceptado por todos, presenta discusiones, y para muchos pensadores puede resultar ambiguo. Hechas las caracterizaciones más generales, esta geógrafa agrupa las principales variantes en dos conjuntos “que incluyen diferentes propuestas analíticas y normativas en su interior” (p. 37): “*multifuncionalidad del campo y nueva ruralidad*” (p. 37) vinculada al crecimiento de los usos no agrarios del campo y más propia de países europeos, y “*otra mirada sobre la nueva ruralidad (...)*” (p. 39) en la que se destaca la importancia de la producción agropecuaria y se vincula a los países de Latinoamérica. Aquí se analiza “un campo transformado y (...) asolado por los efectos del proceso de globalización neoliberal” (p. 39). En esta línea entran también las miradas comunitarias o solidarias ligadas a la ruralidad y la economía social y solidaria. Adherimos a Castro (2018) cuando pregunta qué se nombra bajo el concepto “ruralidad” en un contexto de cambios económicos y sociales, e invita a pensar *¿qué se visibiliza y qué se obtura al hablar de ruralidad?*

Cragnoilino, se trata de reconstruir e identificar al “contexto rural como espacio de relaciones sociales y (...) a la escuela como producto de esas relaciones y de la historia” (2007, p. 11)<sup>75</sup>. Resulta así que la escuela, además de ser producto es productora de lo social en el territorio. Dicen Plencovich y Costantini (2011) que el espacio rural se vuelve territorio cuando confluyen en él lo privado y lo público, y que muchas veces son las escuelas las que, en los lugares más alejados y remotos, representan el único indicio de lo público, de lo social y lo político. La acción que las personas realizan sobre el territorio lo transforma, a la vez que estas son transformadas en dicha relación. Estos investigadores hablan en términos de apropiación del espacio como un modo de comprender las relaciones con los lugares, y para referir a los procesos en los cuales el territorio (y podríamos agregar allí las escuelas) “es construido social y culturalmente, y no sólo tiene realidad material, sino que posee significados y memoria en la vida cotidiana de las personas y los grupos sociales” (Plencovich y Costantini, 2011, p. 32).

La relación de algunas escuelas con el territorio en el que se encuentran puede ser pensada desde la idea de “desarrollo local rural en territorio” (González y Costantini, 2011)<sup>76</sup>. El territorio en tanto construcción sociocultural dinámica atravesada por relaciones de poder y conflicto, que involucra aspectos culturales, económicos, ambientales, políticos y sociales; y puede abonar a la organización de la comunidad en el medio (González y Costantini, 2011). La idea de “espacio social rural” (Cragnoilino, 2004, 2011) abona a la comprensión de la vida rural desde un enfoque relacional que complejiza el análisis de las relaciones que la escuela establece con el territorio, los agentes presentes, las posiciones sociales e históricas, entre otras. Pensar en un espacio social rural permite focalizar en las diferencias,

---

<sup>75</sup> Dice Cragnoilino: “la escuela sigue siendo para las familias y vecinos de los parajes un espacio de encuentro y sociabilidad, el “lugar de todos, más allá de las diferencias que siempre existen en un lugar”, y donde llegan otros servicios del Estado” (2007, p. 48). Las escuelas son una construcción social, cada escuela tiene una historia política y una historia social local que reconstruir. Cragnoilino, en el capítulo “Esa escuela es nuestra” Relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de familias rurales” (2007) va cruzando datos de la historia política general, de las normativas y las decisiones de los organismos estatales y de las acciones de los habitantes del lugar, para reconstruir el proceso de creación y desarrollo de escuelas primarias en zonas rurales del Departamento de Tulumba (Córdoba) y concluye que la “construcción del sistema escolar no fue posible sin una contraparte local. Las escuelas, por más que las ofreciera el gobierno, no existirían si no hubiera demanda y aceptación local” (2007, p. 47). Por su parte, Silvia Ávila (2007), estudia las relaciones entre la escuela y la comunidad en el caso de una EFA, y reconoce a la escuela como un lugar de encuentro, “fuente de sentido y pertenencia” (p. 173), “un espacio de “*articulación social*”” (p. 174).

<sup>76</sup> Para profundizar en el concepto desarrollo rural véase Manzanal, M; Neiman, G.; Lattuada, M. (comps.) (2006) *Desarrollo rural, Organizaciones, instituciones y territorios*, Barsky, O., Schejtman, A. (comps.) (2008) *El desarrollo rural en la Argentina: un enfoque territorial*, y Saquet, M. (2021) *Conciencia de clase y de lugar, praxis y desarrollo territorial*. Para territorio, véase en el libro de Cerdá y Mateo (2020), los capítulos de Bozzano, H. y de Fernández, S.

las desigualdades, la cuestión del poder y la dimensión histórica de los procesos (Cragolino, 2011)<sup>77</sup>. Reconocer que cada escuela está inscrita en procesos históricos del espacio social y que ese mismo espacio, siempre cambiante, genera una trama que sostiene y posibilita la comprensión de las prácticas y las representaciones de los sujetos involucrados. Pensar en “espacio social rural” posibilita alcanzar un “enfoque estructural e histórico”, reconocer “la existencia de un espacio pluridimensional de posiciones y relaciones sociales y la presencia de diferentes agentes sociales que directa o indirectamente intervienen en procesos educativos, procesos que están siempre atravesados por relaciones de desigualdad y poder” (Cragolino, 2011, p.16).

## **2. Escuela secundaria rural**

### **2.1. Escuela secundaria rural: historización, alternativas y variedad**

El desarrollo de las escuelas rurales secundarias en nuestro país aparece ligado al de las escuelas agrotécnicas. La primera escuela agrotécnica se creó durante el gobierno de Rivadavia en 1823 y fue dentro de la Universidad de Buenos Aires. Hasta pasados los años 60 (S. XX) esta tendencia se sostuvo y se vinculó la formación rural a la agraria<sup>78</sup>. Eran experiencias escolares de dos o tres años de duración, tenían como intención una formación para el trabajo en las economías regionales (Plencovich, *et. al.*, 2008). Por otra parte, y pensando en la escuela primaria, en 1904 se creó la Escuela Normal Rural en Entre Ríos, para la formación de maestros.

Avanzada la segunda mitad del siglo XX se pueden señalar dos hitos que marcaron una nueva etapa en la caracterización de la educación secundaria rural. Por un lado, la creación de un plan de estudios de cinco años de duración (Decreto 4278/60) y por otro, el hecho de empezar a depender de la Dirección de Educación Agrícola del Ministerio de Educación de

---

<sup>77</sup> La autora propone revisar el concepto de “comunidad” habitualmente utilizado en los ámbitos educativos, en tanto desconoce las diferencias, rupturas y tensiones, introduce un supuesto de homogeneidad, “ignora las determinaciones sociales que inciden en las instituciones escolares, así como en el ámbito social en el que éstas se inscriben” (Cragolino, 2004); y reemplazarlo por el de “espacio social rural”.

<sup>78</sup> Plencovich, *et. al.*, (2008) plantean que estas escuelas hay que pensarlas entre dos ámbitos: el educativo y el de la producción (agraria o socio-productiva). Las escuelas medias agropecuarias tuvieron que pasar por dos Ministerios (primero el de Agricultura y luego el de Economía) para finalmente pertenecer al de Educación. Quizá este dato representa algo de este cruce de dimensiones.



la Nación (1967, gobierno de facto de Onganía). (Plencovich, *et. al.*, 2008). Además, para estos años, comenzaron a surgir experiencias en manos de organizaciones sociales, que se inscribirán en la gestión privada y brindarán alternativas de escolarización en el medio. Hablamos de, por ejemplo, las primeras experiencias de EFA en nuestro país.

Otro elemento para mencionar en este recorrido tiene que ver con los programas de financiamiento de organismos internacionales que han influido considerablemente en el desarrollo de la modalidad. Entre otros, el Programa EMETA (Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria), continuidad del EMER (Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural) de 1981<sup>79</sup>. El EMETA estaba financiado en un 50% por el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) y la otra parte por el gobierno nacional, constaba de 25 proyectos principalmente orientados a la educación técnica agropecuaria de todas las jurisdicciones del país y aspiraba a “mejorar el rendimiento del sistema educativo, así como ampliar los servicios educacionales en el ámbito agropecuario” (Plencovich, *et. al.*, 2008, p. 141). Entre los programas y financiamiento que surgen en su totalidad de los estados nacional y provinciales, es posible mencionar al Plan Socio Educativo y los PROMER (Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural I y II)<sup>80</sup>.

Dos cuestiones son criticadas de estos primeros años de desarrollo de lo escolar en el espacio rural. Una tiene que ver con pensarla como una copia de la escuela de la ciudad y otra con no considerar los regionalismos (Fainholc, 1980; Ezpeleta, 1997). Podría sumarse otra crítica y es la que tiene que ver con las decisiones en torno al emplazamiento de las escuelas, su distribución en los territorios, la presencia de las mismas en el espacio rural<sup>81</sup>. Hacia el siglo XXI, se puede indicar un tercer hito y es el que tiene que ver con la sanción de la LEN que, además de extender la obligatoriedad del nivel e incorporó la educación rural como una modalidad. Además, plantea la necesidad e importancia de buscar

---

<sup>79</sup> Véase el trabajo de Mara Petitti (2021) en el que realiza una minuciosa descripción y análisis del programa contemplando distintas fases y escalas de análisis.

<sup>80</sup> Se profundiza en las características de ambos programas en los capítulos siguientes.

<sup>81</sup> Dice Engels: “Cuando uno ha andado durante algunos días por las calles principales, cuando se ha abierto paso penosamente a través de la muchedumbre y las filas interminables de vehículos, cuando se ha visitado los barrios malos, de esta metrópolis, es entonces solamente cuando se empieza a notar que estos londinenses han debido sacrificar la mejor parte de su cualidad de hombres para lograr todos los milagros de la civilización” ([1844] 2013, p.1). Aquel análisis hacia fines del siglo XIX sobre las condiciones espaciales de las grandes ciudades de Inglaterra, y del que surgió el concepto de “ciudad dual” (Engels), permitió narrar lo oculto: que los sectores de las ciudades en condiciones de miseria permiten sostener la parte embellecida de la ciudad. Los planteos de Engels, Lefebvre y otros teóricos del espacio social abonan a desnaturalizar y denunciar falsas ideas de neutralidad. Los márgenes, olvidados y descuidados, en favor de bulevares y barrios centrales, podrían vincularse a la denuncia ante algunos olvidos o descuidos en las políticas destinadas al espacio rural.

alternativas institucionales y pedagógicas vinculadas a cada contexto, que consideren y atiendan las singularidades de cada territorio. Hasta esta Ley, la educación rural no había tenido mención explícita<sup>82</sup>.

## **2.2. La educación rural en el marco legal: desarrollo de una modalidad y desafíos de la obligatoriedad**

En las primeras décadas del siglo XXI es posible señalar un reconocimiento de la ruralidad y su especificidad como modalidad “desde la LEN (Ley de Educación Nacional del año 2006) y una cierta “jerarquización” con la creación de estructuras ministeriales específicas, a nivel nacional y provincial, políticas de formación docente y recursos a través de programas” (Cragolino, 2015, pp. 208-209), si bien no es posible desconocer antecedentes previos<sup>83</sup>.

Ya la Ley Federal de Educación N° 24195 (LFE) había significado un primer paso de extensión de años de escolaridad en el espacio rural y la demanda de realizar intervenciones para asegurarlo: crear ofertas donde no existían, ampliar secciones, extender opciones. Si bien en la letra de la LFE hay una omisión respecto a la especificidad de la educación rural (Ligorria, 2020; UNICEF-FLACSO, 2020; Buitron, *et. al.*, 2021), y se deja en manos de cada jurisdicción la manera de dar respuesta a la extensión de la obligatoriedad escolar, el aporte está en que la escuela primaria pasó a organizarse en

---

<sup>82</sup> Avanzado el capítulo trabajaremos tensiones entre lo uno y lo múltiple, entre sostener lo común y reconocer las particularidades, que se ponen en juego en la idea de modalidad.

<sup>83</sup> Son bastas las experiencias de educación rural primaria y algunas experiencias de secundaria previo a las leyes de los últimos 30 años, o en simultáneo, pero sin estar explícitamente mencionada la educación rural en el marco legal nacional. Es posible encontrar referencias en legislaciones provinciales previo a la sanción de la LEN, principalmente de escuelas primarias, por ejemplo, el Reglamento General de Escuelas Primarias Decreto N° 4720/61, Santa Fe, del año 1961. Por su parte, la educación agraria comenzó funcionando bajo la órbita del Ministerio de Agricultura de la Nación, años más tarde dependerá del Ministerio de Educación. Es hacia el año 1966 que la propuesta de formación del sector agrario emprendió un proceso de incorporación al sistema educativo, como Bachillerato. (Cragolino, 2016 en Ligorria, 2020). “Estas decisiones se produjeron en consonancia con las recomendaciones que los Organismos Internacionales habían manifestado acerca de la necesidad de vincular la enseñanza agraria con el sistema educativo a partir de una perspectiva técnico - práctica, que traería mejoras en los aspectos cualitativo y cuantitativo del sistema educativo. (...) El proceso culminó en el año 1967, con la incorporación de las escuelas agrícolas nacionales al Sistema Educativo. El plan de estudios que postulaba dos ciclos de 3 años y acreditaba “expertos” y “agrónomos” continuó hasta el año 1972, cuando se creó el “Bachillerato con Orientación Agrícola”, en instituciones dependientes de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior.” (Ligorria, 2020, pp. 46-47). Finales de los 60 en adelante, se crearon varias escuelas de alternancia y otros establecimientos de educación agraria. Y hacia los 90 la educación rural comienza a ser preocupación del Estado y los organismos internacionales (Ligorria, 2020).

ciclos de tres años y esto implicó sumar dos años a la obligatoriedad. Dicha extensión sentó bases para el desarrollo del nivel secundario rural luego de la sanción de la LEN. Extender dos años la obligatoriedad del nivel primario obligó a resolver el modo de asegurar dicho cambio educativo y en muchas ocasiones este movimiento significó la base de lo que luego fue la escuela secundaria en cada territorio.

Muchas de las escuelas secundarias rurales que existen en el presente, ubican su momento germinal en las demandas de la LFE y la EGB 3. A pesar de las críticas y deudas de dicha ley<sup>84</sup>, en este punto es posible destacar que funcionó como un antecedente importante en la expansión del nivel secundario en el espacio rural<sup>85</sup>. La LFE se caracterizó por la descentralización, la culminación del proceso de transferencias de escuelas de la nación a las jurisdicciones<sup>86</sup>, el corrimiento del Estado en materia presupuestaria y el desarrollo de políticas focalizadas. Como expresa Ligorria (2020),

se evidencia una ausencia de su tratamiento en el documento normativo, entendiéndola como una “réplica de la oferta urbana”. Se demuestra entonces cómo se constituyó una etapa de “olvido normativo”, que derivó hacia incumbencias de los Programas Compensatorios, reforzando su identificación en tanto espacios educativos “diferentes” y con grandes carencias que deben ser suplidas. (p. 52)

El Plan Social Educativo (1993-2000) es un ejemplo de las políticas focalizadas del período. En el ámbito rural tuvo entre sus postulados compensar desigualdades y entre sus políticas generales se propuso erradicar las llamadas “escuelas rancho” (construcciones a base de paredes de adobe y techos de pasturas secas) y proveer recursos materiales a escuelas primarias y secundarias.

En el espacio rural, el desarrollo del tercer ciclo de la EGB cobró características propias. Bajo el nombre de Modelo de Tipo Rural, y como parte del Ministerio de Educación de la Nación, se conoció el Proyecto 7 “Fortalecimiento de la Educación Rural”, dentro del mencionado Plan Social Educativo y en el Programa “Mejor educación para todos”. Los objetivos del Proyecto eran asistir técnica y presupuestariamente a las escuelas rurales que implementarían el EGB 3, 81 escuelas rurales en el país, hacia el año 1996 (Ligorria, 2020).

---

<sup>84</sup> Una de ellas tiene que ver con ampliar los años de escolaridad sin acompañar de políticas que efectivicen el derecho a la educación.

<sup>85</sup> En algunos casos, como en Córdoba, anexar la EGB 3 a la escuela primaria fue el antecedente para luego en la LEN ubicar las secundarias funcionando allí, compartiendo edificios en muchos casos. En las EFA correntinas, la EGB 3 funcionó en la escuela secundaria, lo que significó sumar un año de cursada, o un año a la institución (un aula más también), y luego cuando con la LEN se convierten en agrotécnicas, un año más por la formación específica.

<sup>86</sup> Ley de Transferencia de los servicios educativos a las provincias (1991).

Se designaban escuelas sede que alojaban a profesores itinerantes que iban visitando otras escuelas rurales más alejadas. Paulatinamente, cada jurisdicción fue desarrollando los terceros ciclos del EGB, mientras este proyecto acompañó dicho transcurso.

La LEN N° 26206 (2006), cuando incorpora las modalidades lo hace con la intención de reconocer posibles “opciones organizativas y/o curriculares” (art. 17) en los diferentes niveles del sistema educativo, y favorecer la igualdad en el derecho a la educación. En el Capítulo X de dicha ley, se plantea que la Educación Rural es la modalidad que permite asegurar la educación de los jóvenes en ese medio “a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población” (art. 49) y de “propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales” (art. 50), se insiste también en la necesidad de permitir formas de organización escolar que se adecuen a cada contexto (agrupamientos<sup>87</sup> de instituciones, plurigrados o grupos multiedad, entre otros). En este artículo de la ley se visualiza una insistencia en la necesidad de considerar al espacio rural desde sus particularidades y pensar las propuestas educativas en diálogo con eso: a) saberes del conjunto, lo común puesto en juego. Aquello que nos hace pertenecer a algo compartido (pero) con formas y estrategias singulares (considerando lo particular), con “propuestas flexibles” que dialoguen con el territorio; b) importancia de asegurar e incentivar el vínculo de la escuela con los sujetos sociales<sup>88</sup>; c) traducciones de las formas escolares según cada territorio.<sup>89</sup>

A las acciones que se desplegaron en el marco de la Ley Federal de Educación, alumbradas por la necesidad de asegurar el tercer ciclo de la EGB, le seguirán otras, con la LEN, para

---

<sup>87</sup> Esta propuesta, que aparece en la Res. CFE N° 128/10, es presentada como una manera de hacer frente al aislamiento a partir del trabajo en núcleos o redes y dar respuesta a las problemáticas de muchas escuelas. Consiste en agrupar en una misma institución, varias de diferentes niveles del sistema educativo. En esta tesis usamos la expresión “agrupamientos” también para referir a la organización de los grados o grupos al interior de cada escuela.

<sup>88</sup> Véase lo desarrollado en el punto 1 de este capítulo, para pensar en las relaciones entre sujetos, escuela y territorio.

<sup>89</sup> Véase Melendez, C., et. al. (2019) *Formatos para la escuela secundaria rural argentina*. Los autores trabajan cómo, a partir de la sanción de la LEN (y con los cambios introducidos previamente con la LEF), se multiplicaron los formatos para la escuela secundaria rural y entre ellos mencionan: el formato estándar (replica el modo de las escuelas urbanas, graduadas, provinciales, de gestión privada y/o estatal, en esta mencionan también las técnicas agro), de alternancia, la modalidad rural itinerante (con unidades pluriaño y docentes que van itinerando), y la modalidad rural mediada por tecnologías (una sede central en un centro urbano y varias distribuidas en zonas rurales dispersas y también se organiza en pluricurso). Véase también Prudent, E. y Scarfó, G. (2019), que focalizando en experiencias de escuelas secundarias rurales de la provincia de Salta analizan la variedad de formatos que irrumpieron con la LEF y la LEN.

prolongar el derecho a la educación hasta finalizar la educación secundaria<sup>90</sup> y la reorganización de la oferta existente en el espacio rural de modo de atender al derecho a la educación secundaria. Las Resoluciones y Documentos sancionados bajo el paraguas de la LEN se caracterizan por desarrollar iniciativas tendientes a buscar otras formas organizacionales y pedagógicas para la educación secundaria rural<sup>91</sup>.

---

<sup>90</sup> Dice Ligorria (2020) que “se produjeron un conjunto de Resoluciones del CFE que enfatizaron en la necesidad de desarrollar políticas educativas jurisdiccionales e institucionales, destinadas a promover trayectorias educativas completas y continuas en los alumnos de la educación secundaria obligatoria, en el acceso, la permanencia y el egreso de los jóvenes en el sistema educativo (Resoluciones del CFE N°79/09, 188/12, 84/09, 88/09, 93/09, 103/10). Estos lineamientos sostienen que la obligatoriedad pone en el centro de los análisis a las trayectorias escolares de todos los adolescentes y jóvenes; lo cual implicó la determinación de profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas pedagógicas. (...) el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE 79/09) estableció las distintas ofertas para el nivel, y diez orientaciones para la Educación Secundaria Orientada, que en el año 2013 se ampliaron a 13 (trece).” (pp. 59-60). Estas resoluciones refieren especialmente a la educación secundaria en general, en la siguiente nota al pie (34) retomamos algunas, y las ponemos en diálogo con otras específicas de la educación secundaria en el espacio rural.

<sup>91</sup> Dentro de las Resoluciones y Documentos mencionados, resulta inherente detenernos en una referida a la educación rural específicamente y es la Resolución CFE N° 128 del año 2010, mediante la que se aprueba el documento “Educación rural en el Sistema Educativo Nacional”. En el mismo se señalan características y problemáticas a considerar para establecer políticas para el sector (por ejemplo, se insiste en complejizar la manera de definir ruralidad); se hacen referencias a los agrupamientos, organización, niveles y acuerdos, entre otros abordajes específicos de la educación en el espacio rural. Dicha Resolución establece en su título 5 (“Los modelos de organización institucional propios de los espacios rurales”), y para el nivel secundario, la importancia de propuestas que “desafíen los formatos organizacionales tradicionales y posibiliten adecuaciones a las necesidades y posibilidades de las poblaciones (...) la necesidad de definir formatos escolares propios (...) resulta imprescindible centrar la atención en modelos alternativos” (p. 22).

Entre los años 2009 y 2010 se sancionaron varias Resoluciones que influyen en el desarrollo de la educación secundaria en general y por tanto también en la rural. Nombramos algunas: Res. CFE N° 84 (2009) en la que se aprueba el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, se definen modalidades, orientaciones y horas mínimas de cursada; Res. CFE N° 93 (2009) que regula condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso; y la Res. CFE N° 103 (2010), que aprueba el documento “Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria” en el cual se establece que durante 2010 y 2011, las jurisdicciones pueden generar alternativas y/o programas educativos con miras a que los jóvenes desescolarizados, menores de dieciocho años, ingresen y finalicen la educación secundaria obligatoria. En el punto C de dicha Resolución (denominado “Estrategias diseñadas para espacios sociales rurales aislados”) se hace referencia a los aspectos a considerar al momento de desarrollar estrategias: ofrecer respuestas situadas, convivencia de diferentes modelos, ofrecer formas de movilidad, transporte, albergue, alternancia, pluriaños, materiales y recursos didácticos, tutores y profesores itinerantes; entre otros elementos dispuestos a sostener el derecho a la educación secundaria en el espacio rural.

En el año 2017, se sancionó la Res. CFE N° 330/17, cuyo artículo 4 señala que las jurisdicciones implementarán sus planes adoptando variedad de estrategias y “considerando las particularidades de sus contextos, necesidades, realidades y políticas educativas del nivel secundario”. En el año 2019, se elaboró el Documento Marco Secundaria Rural 2030 que, retomando el artículo 4 de la Res. 330/17, se propone presentar la variedad de modelos organizacionales existentes en todas las jurisdicciones (punto 3) y hacer propuestas y sugerencias de modelos organizacionales, pedagógicos y de estructuras curriculares (punto 4), en miras a garantizar el derecho a la educación

La educación rural cobró visibilidad, asumiéndose como un “eje de políticas educativas específicas” (Ligorria, 2020, p. 61), reconociendo el recorrido histórico que quienes habitan estas escuelas han venido desarrollando y que previo a la LEN “no estaban contempladas en la normativa legal (en el caso de la LFE), y se consideraban objeto de programas y políticas focalizadas de alcance no universal.” (Ligorria, 2020, p. 62). Con dicho intento de consideración, se realizaron estudios para conocer la variedad de la modalidad y se establecieron programas de fortalecimiento. Dentro de estos últimos, el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) es uno de los más destacados. Alcanza a todos los niveles y se propone desarrollar acciones que fortalezcan la educación en el espacio rural. Es destacable en estos programas el aporte en la construcción de edificios escolares, mejoras en infraestructura y adquisición de equipamiento y mobiliario; el intento de generar proyectos en vinculación con las comunidades y organismos para el desarrollo en el territorio (Proyectos Escolares Productivos Base Local) y el financiamiento para relevamientos (por ejemplo, el Relevamiento de Escuelas Rurales 2006-2009).

En estas traducciones al formato resulta menester hacer unas preguntas a lo espacial.

### **2.3. Formas de la escuela secundaria: lo universal, lo singular y lo múltiple**

A partir de la sanción de la LEN un conjunto de desafíos irrumpen para la escuela secundaria. En este y lo siguiente apartados, los problematizamos focalizando en la forma de lo escolar. Nos interesa especialmente centrarnos en la pregunta por la igualdad y el derecho a la educación respecto al espacio escolar.

A partir del momento en que por Ley la educación secundaria es entendida como derecho, y el Estado como garante de su efectivización, ¿qué escuelas se necesitan para alojar a todos y todas?<sup>92</sup>, ¿qué recorridos y trayectorias, qué organización del tiempo, qué contenidos, cuáles criterios de evaluación y acreditación y, también, qué espacios

---

secundaria en la ruralidad. Se recupera la idea de una educación secundaria caracterizada por la heterogeneidad de modelos pedagógicos y organizacionales, y la diversidad de contextos en los que se desarrolla (características demográficas, productivas, sociales, culturales, educativas, etc.).

<sup>92</sup> Véase el trabajo de Yapur (2019) en el que se analiza, en dos instituciones educativas, las repercusiones de una política de inclusión educativa en el desarrollo de nuevos formatos escolares (Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años). Yapur señala aspectos del formato escolar en los que dicho Programa ha generado cambios, entre otros: para el régimen académico se adopta la modalidad del pluricurso; en cuanto al régimen laboral los docentes se contratan por cargos; el sistema de evaluación es mediante informes parciales y se acredita por materia (no por año). En cuanto a las aulas y ambientes destinados al programa sorprende, plantea la autora, “la ausencia de espacios físicos definidos en forma estable” (p. 126).

escolares? Guillermina Tiramonti (2011) habla de “lo uno y lo plural” (p. 28) para tensionar las discusiones en torno a la homogeneidad y la diversidad en las instituciones, especialmente a partir de la extensión de la obligatoriedad. Por su parte, Myriam Southwell (2008), presenta tensiones entre lo universal y lo particular, preguntándose cómo dialoga dicho par en la búsqueda de sostener algo de lo común: “diferenciarse – desordenar el formato para atender a una población particular, pero a la vez esa diferenciación se hace en procura de garantizar un derecho universal.” (p. 29). La posibilidad de lo distinto, de la variación, de la particularidad, debe suceder inscripta en una idea de comunidad y convivencia con otros, es decir, en un marco de universalidad.

Nos preguntamos qué relaciones se entablan entre esta pretensión de universalidad escolar y lo espacial: “¿qué sucede con el espacio escolar a partir de la ampliación de la obligatoriedad escolar? ¿es posible desde el espacio abonar al efectivo cumplimiento del derecho a la educación? ¿cómo pensar espacialidades que permitan alojar a todos?” (Serra, Castro, 2020, p. 34), “¿en qué espacio escolar pretendemos incluir a todos?” (ídem, p. 38), “¿a quiénes aloja el espacio escolar tradicional? ¿cómo? ¿Es posible seguir sosteniendo formatos espaciales universales? ¿qué se altera del espacio escolar con los mandatos de inclusión y de respeto por las diferencias?” (Serra, Serra, 2019, p. 3).

Probablemente la forma escolar podría “ser modificada para que sea ella y no la población destinataria la que deba transformar su lógica (...) volver a visualizar invisibilizaciones, injusticias y exclusiones que comprendió la forma escolar” (Southwell, 2010, p.35). Volver a pensar el espacio escolar bajo la premisa de un acceso universal. Ya en 2007 Estanislao Antelo, preguntándose por el sentido del formato escolar, elegía focalizar en la pregunta por el espacio, problematizar la dimensión espacial del formato como alternativa para “vislumbrar destinos posibles” (Antelo, 2007, p. 59).

A partir de las reformas de los años 90, y la pretensión de extender los años de obligatoriedad escolar la pregunta por el formato escolar fue ganando importancia (Tiramonti, 2011; Ziegler, 2011). A las modificaciones en el marco legal, se sumó la búsqueda de alterar algún elemento del formato, revisar el “dispositivo” (Tiramonti, 2011), buscando “introducir innovaciones en la organización del tiempo y el espacio en las escuelas medias” (Tiramonti, 2011, p.12). En tanto institución creada con intenciones selectivas y con elementos destinados a tal fin, resultó necesario revisarla desde adentro para asegurar lo que desde la sanción de la LEN en adelante se constituyó en un derecho: la educación secundaria.

Coincidimos con Miriam Southwell (2011) al definir formato escolar como aquellos elementos que hacia la primera década del siglo XX ya se reconocían como “rasgos estables” (2011, p.47): el saber escolar organizado en asignaturas o materias, enseñanza simultánea, formación de docentes en función de esa división en materias, currículum graduado, una secuencia fija de agrupamientos según las edades, el ciclo escolar, la distribución de espacios y tiempos, el aula/sección como unidad espacial, el ciclo y el año escolar como unidad temporal, el individuo como unidad de formación, un currículum generalista y enciclopédico, jerarquía de saberes, lógica meritocrática, dispositivos de evaluación y acreditación, distancia con el afuera (separación), neutralidad y objetividad, carácter de preparatoria para lo que viene luego, rituales patrióticos (Southwell, 2011, p.47; 65-66). Estos elementos aluden a “aspectos educativos, administrativos y a la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un “sentido común” sobre la enseñanza” (Southwell, 2011, p.47).

Por su parte Baquero, Diker y Frigerio (2007) hablan de la forma escolar moderna, que, a pesar de alguna u otra variación, otorga identidad a lo escolar a partir de contemplar elementos que “identificados como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables (...) operan como fondo de la diversidad de prácticas que se despliegan en las escuelas (a veces como puntos de apoyo, a veces como obstáculos)” (Baquero, Diker y Frigerio, 2007, p.8). Entre otros mencionan la organización de un tiempo y un espacio, la distribución de los cuerpos, unas formas de ordenar y transmitir el conocimiento, modos de evaluación y acreditación, etc. ¿Existen unos modos especiales de codificar “las formas de entender, de representar y de poner en acción la educación institucional” (Escolano Benito, 2000, en Baquero, Diker, Frigerio, 2007, p.8)? ¿Existen unos modos *espaciales* de cristalizar/materializar dicha codificación? Nuestra pregunta apunta a la forma escolar en general y a la cuestión espacial en particular.

Alejandra Castro (2015) elige analizar el espacio en algunas formas tradicionales y consolidadas de lo escolar, pero también explorar en las resistencias y nuevas producciones. Plantea que existe un plural al pensar en políticas y prácticas educativas de espacialidad y que “la espacialidad escolar no es neutra sino que habilita u obtura, determinados aprendizajes, favorece ciertas ideas y concepciones de poder, posibilita específicas formas de interacciones entre los sujetos y el contexto, produciendo y moldeando subjetividades” (2015, p.8). Felicitas Acosta (2011) recupera el término de “institución determinante” de Steedman (1982), refiriéndose al Colegio Nacional y su imposición como modelo de referencia. Un modelo escolar que se impuso como referente,



volviéndose predominante y determinando posteriores desarrollos y experiencias. Un modelo que sentó la organización institucional (gradualidad, materias y horas, docentes designados por horas cátedra, asistencia diaria de los estudiantes, entre otras características) y se impuso sobre otros posibles. Dicha prevalencia ha generado que las formas escolares que lo alteren se presenten como alternativas.

A la pregunta por una posible forma escolar espacial, le sumamos la vinculada a los corrimientos o alteraciones que algunas experiencias pedagógicas ofrecen. Aquí, como expresa Silvia Serra (2012) “no siempre la innovación de edificios escolares trae consigo una innovación en las formas escolares, y su reverso: innovar en las formas escolares no siempre implica una resignificación o innovación de los espacios” (p.117). En una investigación anterior nos preguntamos:

¿cómo se conjuga la voluntad igualitaria de la escuela con la atención a las diferencias? ¿qué impacto tiene esta tensión en las configuraciones espaciales de la experiencia escolar? ¿y del edificio? ¿cuál es el peso de la tradición homogeneizadora del sistema escolar en la definición de edificios escolares? (Serra, Serra, 2019, p. 1)

Y ¿qué particularidades suma analizarlo en el espacio rural? Insistimos en que en la educación rural se destaca la variedad de formas, es esta una nota distintiva de la educación en el espacio rural y nos detendremos con especial atención. Exploramos en el punto 3 de este capítulo algunas experiencias escolares rurales en las que algún elemento de los considerados “estables”<sup>93</sup> es puesto en tensión: escuelas con albergue, de alternancia y con plurigrado.

#### **2.4. Escuela secundaria: tensiones entre selectividad y obligatoriedad**

La escolarización en general, y cada escuela en particular, son producto de una constante construcción social donde interactúan distintos procesos sociales que abonan a una identidad singular: relaciones sociales, vínculos con el conocimiento, conservación o no de la memoria colectiva, la resistencia y la lucha contra lo establecido, entre otros (Ezpeleta y

---

<sup>93</sup> En el Mapa de la Educación Secundaria Rural en la Argentina. Modelos institucionales y desafíos (UNICEF-FLACSO, 2020) se utiliza esta expresión para aludir a modelos organizacionales que predominan en la educación secundaria, señalando que existen también instituciones “con variaciones a la institución determinante” (p. 88). En dicho Mapa realizan un relevamiento de las mismas con las intenciones de “capturar una dinámica cambiante aun en el panorama relativamente estable de la institución determinante” (p. 88).

Rockwell, 1983). La escuela secundaria surge en nuestro país con claras intenciones de selectividad, apuntando formar a la clase dirigente o los futuros profesionales y principalmente dirigida a grupos de clase social media y alta. Históricamente se ordenó alrededor de tres disposiciones: clasificación de los currículos, designación de los profesores por especialidades (materias, espacios curriculares) y la organización del trabajo docente en horas de clase –horas cátedra- (y no en cargos como el nivel primario, por ejemplo) (Terigi, 2008a).

Hacia el año 2006, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206<sup>94</sup> (LEN) se legaliza el acceso universal al nivel volviéndolo obligatorio. De este modo, el nivel pasa a organizarse formalmente en dos ciclos: uno básico y el otro orientado (este último organizado en distintas áreas de conocimiento), y asumir el desafío de la masividad<sup>95</sup>.

La masificación y la exigencia de un acceso efectivo para todos significó la necesidad de una diversidad de respuestas que se cristalizaron en las instituciones,

así, entre la norma y sus regulaciones en pos de garantizar el derecho a la escolarización por un lado, y los problemas de ajuste entre las políticas de inclusión y los modelos institucionales existentes (herederos de la impronta institucional del siglo XX), nos encontramos con tensiones sobre el formato escolar y preocupaciones sobre las problemáticas de escolarización concretas de sujetos sociales que acceden por primera vez a este nivel. (Castro, *et. al.*, 2020, p. 23)

Nos interesa detenernos en este punto. La LEN permite visibilizar una situación que antecedió: un acceso restringido a un nivel que se fundó en la selección, unas instituciones que se estructuraron alrededor de esa premisa y la puesta en jaque de una forma<sup>96</sup> que se impone y prevalece. El pretendido acceso universal al nivel secundario puso en evidencia las deudas de unas formas con dificultades para alojar a todos y que se encontraban, quizá, naturalizadas (Dussel, 2004; Terigi, 2008a; Southwell, 2011; Ziegler, 2011).

Mucho tiempo previo a la sanción de la ley que establece la obligatoriedad del nivel secundario (LEN N° 26206) la variedad de formas escolares en el espacio rural había sido entendida como una alternativa para dar respuesta a la pregunta por el acceso y la

---

<sup>94</sup> Este período se caracterizó por la sanción de tres leyes: Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006), Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 (2005), Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 (2005).

<sup>95</sup> Para la LEN 26206 la educación secundaria “es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.” (art. 29).

<sup>96</sup> En esta tesis optamos por hablar de forma escolar, sin embargo, cuando trabajamos autores o autoras que se refieren en términos de formato escolar respetamos y sostenemos dicha expresión.

permanencia de los jóvenes en la escuela secundaria. Por ejemplo, las escuelas de alternancia cuentan con sus primeras experiencias ya desde los años 60/70; la posibilidad del albergue en la institución escolar data desde fines del siglo XIX con las escuelas agrarias y la opción de tener alumnos varones pensionados (Ligorría, 2020); se registran experiencias de plurigrado en escuelas primarias rurales a lo largo de todo el siglo XX (Santos Casaña, 2021). Es la variedad una constante en la educación en el espacio rural. En este apartado indagamos en ello mediante estudios que se proponen sistematizar las múltiples formas existentes en nuestro país.

Un estudio realizado por UNICEF y FLACSO durante el año 2020 en Argentina arrojó que se pueden señalar 41 modelos organizacionales de propuestas educativas en todas las provincias si se consideran las diferentes formas de mencionarlas en cada jurisdicción. En dicha investigación se sugiere una tipología que organiza esos modelos en tres grandes grupos: “institución determinante”, “alternancia” y “organización sede-anexo/agrupado” (UNICEF-FLACSO, 2020, p.9). El primer grupo remite a la organización en grados, con designación de docentes en relación con las asignaturas del currículum y contempla a la educación secundaria común, la orientada, la técnica y la agrotécnica. Se la denomina “determinante” porque se entiende que corresponde al modelo que se volvió referente y desde el cual se lee que las demás experiencias son alternativas o variaciones de este más frecuentemente establecido. El segundo grupo (en el que se ubican por ejemplo las EFA y los CEPT), remite a las experiencias de alternancia, señalando como características principales: el modo de asistir a clases, las singularidades en los currículum, y la participación de las familias y la comunidad. Por último, el tercero alude a la organización en escuelas sede y anexos. Esta forma supone la existencia de escuelas de las que se desprenden anexos (cuya organización administrativa depende de la sede), y anexos en los que hay tutores permanentes con profesores de la escuela sede que van itinerando. Entran en este grupo también las experiencias que se sostienen mediante educación virtual con mediación tecnológica.<sup>97</sup>

Otra clasificación posible es la que se propone en el Documento Marco Secundaria Rural 2030 (MECCyT, 2019) que involucra 7 grupos: ciclos básicos que funcionan en escuelas primarias (modelo itinerancia); ciclos básicos localizados en escuelas primarias con extensión progresiva hasta el Ciclo Orientado a medida que los estudiantes van

---

<sup>97</sup> Nos interesa destacar aquí que las tres escuelas de nuestra investigación contemplan elementos de estos grupos mencionados. Uno de los casos se corresponde con el de institución determinante (la escuela santafesina), otro con el de alternancia (el de la escuela correntina) y en el que refiere a la organización en sedes y anexos, la escuela cordobesa responde a tal modo.

promoviendo; escuelas multinivel; escuelas secundarias completas en zonas aisladas con planta funcional completa; escuelas secundarias en entornos virtuales, mediadas por tecnología digital, aulas virtuales; escuelas secundarias con albergue o residencias estudiantiles asociadas; escuelas secundarias con modalidad de alternancia. Tomando esta clasificación, en el estudio de UNICEF-CLACSO (2020), se realiza un trabajo de sistematización y se detectan variables. Con base en los estudios de Flavia Terigi (2008b) referidos a la dimensión organizacional y la pedagógica en los diferentes modelos, establecen características de ambas dimensiones. En las dimensiones organizacionales se considera: los niveles y ciclos, la localización, la conformación de la planta docente, la presencia de un tutor/coordinador, la conducción del establecimiento, la dependencia institucional, el régimen de asistencia y si existe residencia de los estudiantes en la escuela. Para la dimensión pedagógica se menciona: agrupamiento (pluri, multi o independiente), la secuenciación de los contenidos, la integración de los mismos en asignaturas, el entorno de enseñanza (presencial, virtual, materiales, formas de trabajo), y otros recursos y equipamiento. (UNICEF-FLACSO, 2020, pp. 47-48). Resulta interesante este mapeo de las experiencias y la sistematización de variables para poder comprender la complejidad de la educación en el espacio rural.

Quizá, el elemento que destaca a la LEN, es que en su texto habilita e incentiva la búsqueda de formatos escolares variados que atiendan las particularidades de cada contexto y abonen a efectivizar el derecho a la educación en el espacio rural. Podríamos hipotetizar que esto responde al reconocimiento de experiencias y prácticas que se venían dando y hasta el momento no estaban mencionadas en el marco legal nacional.

Compartimos con las preguntas que se hacen Castro *et. al.* (2020) con relación a la extensión de la obligatoriedad:

¿qué es lo que se extiende cuando se extiende la educación secundaria escolar a todos los/as jóvenes? ¿un modelo pedagógico-organizacional único de escuela secundaria, o una educación que se materializa en recorridos y dispositivos diversos? ¿y cómo esto se juega en términos de igualdad? (p. 28)

Esta última pregunta actualiza una tensión que ha acompañado al sistema educativo argentino desde hace varias décadas: la tensión entre lo singular y lo universal, y los desafíos de contemplar las singularidades sin descuidar la búsqueda y construcción de un horizonte común de pertenencia. Al respecto plantea Southwell: “¿En qué modo la relación que establecen con demandas particulares y/o universales permite democratizar la experiencia educativa que producen? ¿Cómo se vinculan con la construcción de un

imaginario común?” (2008, p. 28). ¿Qué tintes toman estos nuevos desafíos cuando exploramos en la ruralidad?

Nos interesa explorar particularmente en la escuela secundaria rural, indagar en experiencias que anteceden a la obligatoriedad y el reconocimiento legal en tanto modalidad, y focalizar en las alternativas y variedades que se despliegan.

### **3. Espacio escolar en la ruralidad**

*Era una escuela divina, hermosa, pintada de blanco,  
con techos rojos. Era 'la' escuelita. (...)*

*Venía la gente y la escuela desbordaba el ranchito.*

Luis Iglesias (1973), La escuela rural unitaria

El maestro rural, Luis Iglesias, describe una situación cotidiana de su experiencia que nos permite analizar los elementos hasta aquí trabajados. La escuela rural excede al edificio, tanto por los usos del espacio abierto, al aire libre<sup>98</sup>, las relaciones con el afuera, el territorio, los caminos, la ruralidad, como por las relaciones con la comunidad. En el espacio rural, la escuela desborda la materialidad.

#### **3.1. Configuraciones espaciales y procesos educativos en el espacio rural. Tradiciones y traducciones de una forma**

Las características del espacio rural (distancias, accesibilidad, condiciones de trabajo de las familias, cantidad de matrícula, etc.) reclaman traducciones en las formas escolares, apropiaciones que, contemplando las particularidades del medio, permitan hacer escuela. Estas “otras formas” de organización institucional y pedagógica a favor del sostenimiento de la escolarización, son propias de la educación rural a lo largo de la historia, y pueden estar en vinculación con las necesidades del territorio y diferentes criterios.

---

<sup>98</sup>¿Cuál es la relación que se genera con los espacios exteriores? ¿Para qué se usan los espacios exteriores en las escuelas? Los espacios exteriores se usan para la actividad deportiva, para dar clases y para el desarrollo de los sectores productivos (en el caso de las escuelas agrotécnicas). Hay una relación especial con el espacio exterior en las escuelas rurales, que no necesariamente tiene que ver con lo accesorio o lo que sobra alrededor de lo cubierto. Véase, Chiurazzi (2007).

El espacio escolar en el medio rural contempla variedad y alteraciones en relación con una forma homogénea o universal: hay elementos que se sostienen y otros que se traducen según las características del territorio, las demandas y necesidades<sup>99</sup>. Al par escuelas urbanas/escuelas rurales, se suma una complejidad, en tanto según el tipo de ruralidad, es posible encontrar variedad de formas para dar respuesta a la educación en cada territorio<sup>100</sup>. Este punto resulta interesante analizarlo tanto en términos de proyecto pedagógico, como de proyecto arquitectónico (o estrategia de construcción y desarrollo del conjunto escolar).

#### **a. El plurigrado<sup>101</sup> como estrategia de agrupamiento**

El plurigrado<sup>102</sup> es entendido como una forma específica de organización de la escolaridad. Se aparta de la idea de correspondencia de “un grado - un aula”, pero es una construcción tan artificial como esa (Terigi, 2006). En términos generales, se caracteriza por agrupar en un mismo salón, y con un mismo docente, estudiantes que están cursando distintos años de su escolaridad. Se propone entonces, que además del tiempo y el espacio, se compartan experiencias de enseñanza y aprendizaje, recursos, estrategias, etc. (Santos Casaña, 2011; Lorenzatti, 2007; Terigi, 2021). Es posible listar una serie de características a considerar de manera particular en el plurigrado: la organización social del aula (distribución de los alumnos) y las relaciones interactivas (entre alumnos y de estos con el docente); la distribución de espacios y tiempos; los materiales o recursos; los contenidos y la organización curricular; las estrategias de enseñanza, la secuencia de actividades, la

---

<sup>99</sup> Tiramonti, en “Lo uno y lo plural” (2011, p. 28), plantea que la pretensión de universalizar la escuela secundaria “reabre una discusión alrededor de la homogeneidad o diversidad de instituciones, modalidades curriculares y trayectorias con las que podrá cubrirse la escolarización de este nivel.” Nos interesa rescatar esta tensión entre incluir a la mayor cantidad de población (universalizar el acceso) y revisar un formato inspirado en la premisa de la selectividad.

<sup>100</sup> Para dar cuenta de la variedad y tomando como ejemplo únicamente las tres provincias de nuestra investigación, un estudio realizado en 2020 en todo el país (UNICEF-FLACSO), planteó que la provincia de Córdoba cuenta con una EFA, 47 escuelas agrotécnicas, 75 pluricurso sin itinerancia, y 88 escuelas secundarias común orientadas; en Corrientes son 20 las EFA, 11 las escuelas normales, doce agrotécnicas y 61 común orientadas. Por último, para la provincia de Santa Fe el estudio indica 7 EFA, 27 agrotécnicas y 122 escuelas secundarias comunes. (UNICEF-FLACSO, 2020, pp. 82).

<sup>101</sup> En esta investigación optamos por hablar en términos de plurigrado. La normativa de la provincia de Santa Fe nombra tanto a plurigrado como a pluricurso, sin distinguir niveles del sistema educativo a los que alude. En la Ley de Educación de la Provincia de Corrientes se menciona como plurigrado. La provincia de Córdoba, en su Ley de Educación refiere a plurigrado, aunque luego en documentos oficiales específicos para escuelas secundarias utilizan el término pluricurso. En el capítulo que analizamos la escuela cordobesa (el número 6) utilizamos ambas expresiones.

<sup>102</sup> Para indagar en este tema, véase Terigi (2021) “La enseñanza en los plurigrados rurales como problema didáctico”.

unidad didáctica; los instrumentos de evaluación y acreditación; la organización de los contenidos en modalidades, entre otros (Zabala, 1997, en Santos Casaña, 2011; Lorenzatti, 2007). En algunas experiencias, además del docente, se cuenta con la figura de un maestro auxiliar (también conocido como maestro tutor) que acompaña en las clases.

Uno de los principales desafíos del plurigrado es con relación a la circulación de contenidos, la producción y organización de estos para su enseñanza. El plurigrado demanda diversidad de actividades y estrategias, que deben ir cambiando según las características de cada agrupamiento (Santos Casaña, 2011). Sin ánimos de abrir un debate del campo didáctico, nos interesa revisar este elemento con relación a los usos que se hacen del espacio. Por otro lado, entre las fortalezas del plurigrado se destaca la posibilidad de interacción entre niños y/o jóvenes de diferentes edades compartiendo un mismo lugar.

Flavia Terigi (2021), analizando la propuesta en escuelas primarias y de nivel inicial, plantea que el modo en que los docentes resuelven la simultaneidad de edades y ciclos es a través de la sucesión y secuenciación de contenidos, como propuestas de organización que se caracterizan por “definir agrupamientos internos estables dentro de la clase manteniendo alguna referencia a los grados escolares” (Terigi, 2021, p.21). Esta estrategia a veces se cristaliza en lo espacial (pizarrones divididos en la cantidad de cursos que convivan, uso de las paredes en el mismo sentido, etc.) y en la organización del tiempo (se enseña primero a los de primero, luego los de segundo y así sucesivamente, con una división de tiempo en grados/cursos). La cuestión del plurigrado presenta desafíos que se relacionan con la forma escolar en general y con demandas a una formación docente en particular.<sup>103</sup>

Aunque no la única, esta forma de agrupamiento se ha vuelto una característica predominante en las experiencias escolares en el espacio rural. Por tanto, en este punto, estudiar escuelas con plurigrado exige hacerlo contemplando relaciones con el contexto institucional y social que rodea, “atendiendo a las condiciones materiales y simbólicas de su existencia” (Lorenzatti, 2007, p. 103). Entre los motivos que respaldan la decisión de agrupar en plurigrados, aparecen definiciones ligadas a lo material y económico: cantidad de espacios disponibles para funcionar como aulas, cantidad de docentes según matrícula de alumnos. Puede explorarse en sentidos o posibilidades pedagógicas en esta forma de

---

<sup>103</sup> Terigi (2008b) distingue entre modelo organizacional y pedagógico. El primero refiere a la organización escolar, que está predefinida y actúa como condicionante (aulas graduadas, alumnos distribuidos por edades, etc.). El modelo pedagógico, es “una producción específica en respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnxs agrupados bajo ciertas condiciones organizacionales” (Terigi, 2021, p. 22). Dichos modelos no son consecuentes uno de otro, y abonan al análisis de los desafíos que implica el plurigrado en un sistema que se fundó en la gradualidad simple (Terigi, 2021).

agrupamiento y práctica de enseñanza y de aprendizaje; pero la cuestión material suele ser definitoria en este sentido y la opción del plurigrado se vuelve una respuesta administrativa más que pedagógica. La baja matrícula y la necesidad de ofrecer escolarización en lugares alejados, suele justificar la selección de este tipo de agrupamiento como una forma de dar respuesta al derecho a la educación en el medio. Ha sido tradición esta forma en la escuela primaria, de un tiempo a esta parte lo es también en el nivel secundario.

## **b. Albergue**

En el espacio rural, el albergue en la escuela se ha constituido en una alternativa para sostener la escolaridad. Evitando trasladarse diariamente y habitando la escuela por períodos de tiempo sostenido (que varían según cada propuesta), el albergue es la respuesta a los desafíos que presentan las distancias y los caminos poco transitables. Alternando tiempos de escuela con otros de lo cotidiano o doméstico, muchos niños y jóvenes que habitan la ruralidad transitan así su escolarización. Se caracterizan por que sus alumnos (la totalidad o una parte) además de asistir a la jornada escolar, viven el día entero allí o en residencias cercanas a la escuela; conviven ese período con otros alumnos y con docentes o preceptores que se encargan del cuidado fuera del horario escolar. En algunas ocasiones, lo hacen durante la semana y regresan a sus hogares los días que no hay clases, y en otras el período es más largo, todo el ciclo lectivo o períodos específicos (DINIECE, 2015, p. 28, en Ligorria, 2020, p. 81-82). Las instituciones con albergue se caracterizan por demandar, además de la planta docente que varía según la matrícula, personal para los tiempos que exceden a la jornada escolar. Además, económicamente, demandan presupuesto e infraestructura para la alimentación y el alojamiento.

Históricamente, a nivel nacional, al albergue (o internado) se lo liga a las escuelas agrotécnicas, las cuales son consideradas antecedentes de las escuelas secundarias con albergue (Ligorria, 2020). En el presente, hacia el año 2013, el DINIECE manifestó la existencia de 833 escuelas con albergue. El albergue es un asunto particular al estudiar la educación rural, se ha vuelto una característica destacada de esta modalidad, sin embargo, con relación a la escuela secundaria no es posible encontrar cuantioso desarrollo teórico (Ligorria, 2020).



Un rasgo particular del albergue<sup>104</sup> tiene que ver con los límites entre el adentro y el afuera, entre lo íntimo y lo público, “lo doméstico y lo escolar” (Guirado, 2010), la “dimensión doméstica del espacio escolar” (Guirado, 2013). Cada institución asume tintes propios, pero hay algunos rasgos que se sostienen y tienen que ver con la construcción de unos límites y reglas de convivencia que trascienden las barreras materiales (rejas, puertas con llave, tejido, etc.) y se ligan a cuestiones actitudinales. Arrieta y Montenegro manifiestan que se construyen unos “modos correctos de estar en la escuela, es decir, pautas que consideran se deben respetar por la condición que ocupan como alumnos” (2015, p.20), “en estas regulaciones se presentan valoraciones particulares que suponen maneras correctas de “estar en la escuela” y que conforman, en parte, las prácticas escolares” (Arrieta y Montenegro, 2015, p.19), tanto en las regulaciones que desarrollan los alumnos como con aquellas que se vinculan con profesores y directivos. En ocasiones “los alumnos disputan con los docentes y directivos los criterios sobre el modo de permanecer en la escuela, regulando entre ellos mismo estas prácticas que suponen modos de ser alumnos” (Arrieta y Montenegro, 2015, p.20). Retomaremos estos puntos en el análisis de los casos de nuestro estudio.

### **c. Formas de escolarización en el medio rural: la alternativa de la alternancia**

Dentro de la variedad de formas que ofrece la escuela secundaria rural merecen una consideración especial las escuelas de “alternancia”, cuyo rasgo más destacable es organizar la formación alternando un período en la escuela y otro en la casa del estudiante, en una continuidad del proceso educativo a partir de las llamadas herramientas de la alternancia<sup>105</sup>.

En nuestro país<sup>106</sup> esta modalidad se materializa en al menos tres propuestas: las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), los Centros de Formación Rural (CFR) y los Centros

---

<sup>104</sup> Véase la tesis de Ligorria (2020), para profundizar en jóvenes y nivel secundario en escuelas con albergue, y las características que toman las “dinámicas cotidianas que demandan permanencia completa, y acercan o imponen la noción de “familia” (Civera, 2006), que cruza lo doméstico y lo escolar en la construcción de vínculos complejos entre los jóvenes con los adultos a cargo (preceptores de albergue y directivos), y de las relaciones entre pares, en las significaciones que los jóvenes construyen por su paso por los albergues durante ese tramo de su vida.” (Ligorria, 2020, p. 91). Véase también Montenegro (2021) *Vivir la escuela: un enfoque histórico-etnográfico sobre la dimensión formativa de la domesticidad en un albergue rural de Malargüe (Mendoza, Argentina, 2013-2016)*.

<sup>105</sup> Definimos estas cuestiones con mayor detenimiento en el capítulo 5 de esta tesis.

<sup>106</sup> Según el Relevamiento Anual (RA) de DINIECE (año 2013), en Argentina existen 205 escuelas con régimen de alternancia (Ligorria, 2020, p. 65.)

Educativos para la Producción Total (CEPT). La primera experiencia de una EFA acontece en Francia hacia los años 30, y en el último tercio del siglo XX se desarrollarán por Argentina y otros países.

Sin contemplar las traducciones que se hacen en cada territorio, las EFA se caracterizan por la propuesta de alternancia. Se estructuran mediante un sistema de internado mixto, estando los alumnos un período en la escuela y uno en el hogar. La alternancia educativa es entendida como una continuidad de la formación en una discontinuidad de situaciones, tiempos y lugares “incorporando la idea de que todos los momentos de la vida del alumno son formativos, tanto la vida en la Escuela como el tiempo de Estadía Familiar (con su familia) o Socio-profesional (en el Medio donde vive)” (Cragolino, 2008, p.7). Es el alumno quien permite el diálogo entre los dos momentos o situaciones educativas: retoma en la escuela saberes propios, los reflexiona y resignifica y vuelve a su casa donde los comparte con la familia, brindándole allí nuevos sentidos que a su vez vuelven a la escuela en la estadía siguiente.

Además de su potencia en lo pedagógico (reconocer los saberes locales, generar un diálogo entre saberes de las familias, la zona, la escuela y permitir la reflexión de la propia realidad), la alternancia significa la posibilidad de asistir a la escuela a chicos y chicas que habitan a grandes distancias de la escuela (evitando tener que viajar todos los días o tener que migrar al poblado más cercano, generando desarraigo) y abona a seguir vinculados con la producción familiar (permitiendo coordinar los tiempos entre escuela, familia y producción).

### **3.2. Los *bordes* en las escuelas secundarias rurales. Un entramado de *entres*: adentro y afuera, lo público y lo íntimo, doméstico o privado<sup>107</sup>**

En las instituciones escolares rurales, las marcaciones entre el adentro y el afuera suelen ser materiales (un tapial, un tejido, una tranquera o una reja), pero dicha materialidad no impide el paso: la reja suele estar abierta, o el tapial suele ser bajo. ¿Cómo suceden esos umbrales, cómo se constituyen las fronteras, qué formas toman los límites en la ruralidad? Los límites se construyen mediante otras estrategias, y la materialidad está allí cristalizando, enmarcando, pero no obturando la circulación.

---

<sup>107</sup> Entendemos lo público como lo colectivo, lo común, lo compartido, lo universal y lo social. Lo privado como lo íntimo, lo particular, lo singular y lo individual. Véase el trabajo de Leonor Arfuch (2002) “Entre lo público y lo privado. Contornos de la interioridad”, en el que retomando los abordajes de Arendt, Habermas y Elías analiza el espacio público y el privado en el presente.

En este punto, analizar los bordes, fronteras y límites es importante. Mencionamos en el capítulo anterior, la invitación de la arquitecta Chiurazzi (2007) a proyectar situaciones intermedias cuando se piensa una escuela, contemplar el tamiz en el pasaje de lo público a lo público estrictamente escolar. También desde la arquitectura, Faraci, *et.al.* (2017) proponen hablar de un “plano cero” pensándolo como un espacio vivido, una interfaz entre el espacio público y la escuela, en el que es posible articular lo existente con lo nuevo, un “lugar cualificado, que comienza afuera y termina adentro y viceversa, espacio multirrelacional de intercambios públicos y privados (...) matriz básica de generación de espacio y, por lo tanto, espacio de múltiples relaciones” (p. 24). El plano cero altera los bordes, genera nuevas relaciones entre el adentro y el afuera, y permite encuentros e intercambios entre sujetos. Si bien las descripciones apuntan al medio urbano, pensamos que este abordaje es pertinente para escuelas del medio rural en las que la vereda/calle donde se emplaza la escuela, algún patio delantero, una galería en el ingreso, un pasillo, entre otras posibilidades, se establecen y funcionan como plano cero. Desde discursos pedagógicos, Castro (2015) plantea que el umbral funciona delimitando al tiempo que comunica, en tanto “representa la posibilidad de vinculación, de comunicación, de tejido entre (...)” (p. 133).

El arquitecto Aldo Van Eyck, a mediados del siglo XX y en respuesta a algunos planteos del Movimiento moderno en arquitectura, insistía en la importancia del umbral, en la tarea que la arquitectura tiene para acompañar el encuentro entre lo construido y la naturaleza. Van Eyck invitaba al camino de lo “intermedio”, estar adentro y también estar afuera, estar en grupo y también estarlo solo. Este punto es importante para pensar la idea de los umbrales en el espacio rural: la relación entre lo construido y lo natural, las situaciones intermedias, los tamices entre adentros y afueras. Y también lo es para pensar la configuración de lo escolar en el medio. En las escuelas rurales existen espacios que corresponden a lo escolar y otros, como el albergue, a lo íntimo. Al interior de la misma escuela hay límites entre lo público y lo íntimo o privado: espacios que alojan situaciones de lo público y de lo íntimo; de lo colectivo y lo individual; del estar en la escuela y estar en casa (aun siendo el edificio el escolar). Hay dos elementos a analizar aquí: las relaciones entre “adentros” y “afueras” y la construcción de los límites. Se está adentro de la escuela, se está afuera de la escuela: afuera los caminos, otros campos, alguna construcción cercana; adentro, la escuela, los salones, la huerta, las habitaciones.

Los límites se construyen con relación a: el cruce con el momento del día, del año y el clima, asumiendo los espacios usos en relación con ello; lo actitudinal o los acuerdos de

convivencia de cada institución, que se construyen o incorporan en el mismo pertenecer a la institución. Y de este último se desprende un tercero, ligado a la valoración que los sujetos hacen a la institución escolar<sup>108</sup>.

Asimismo, el adentro y el afuera en el espacio escolar rural tiene características propias. En ruralidades de campo abierto, e incluso en las que tienen población asentada alrededor, el adentro y el afuera es al aire libre. Tiene que ver más bien con estar en la escuela o estar fuera, que con estar adentro de una construcción o estar fuera de esta. En el espacio rural hay diferentes formas de construir el adentro y el afuera: uno ligado a estar bajo techo o no y otro con estar en la institución o fuera. Incluso se puede estar adentro de la escuela estando afuera. En este punto, resulta interesante la metáfora de la vasija trabajada por Chiurazzi (2007): es el interior de la vasija lo que da sentido a sus paredes, sin ese vacío dichas paredes no tendrían entidad. En el espacio rural, el adentro y el afuera se constituye a partir de unos límites materiales, y aunque se esté afuera (al aire libre) se puede estar adentro de la escuela. El uso del aire libre, de los espacios descubiertos, es una singularidad de las escuelas emplazadas en la ruralidad.

Nos interesa especialmente detenernos en los espacios que se asumen como un “entre”, entre estar afuera (al aire libre) y estar adentro (de la escuela, que tiene grandes superficies descubiertas), o, estar afuera (al aire libre) pero en un encuentro (una ronda, unas sillas con cierta disposición regulada, un grupo): las galerías, la sombra de un árbol. También hay espacios cubiertos, que funcionan alojando esa situación intermedia, ese “entre”, son de paso, para un mientras tanto, espacios necesarios para el umbral, para una transición, entre una situación y otra; y en el que además del trance, suceden experiencias en sí mismas. La galería, además de permitir la circulación, asume otros usos (recreativos, pedagógicos, etc.). La galería es un ejemplo de umbral (Van Eyck, en Gil Guinea, 2016) y de plano cero

---

<sup>108</sup> En este punto resulta interesante el trabajo de Soledad Roldan (2019) estudiando el caso de una escuela de la ciudad de Neuquén con edificio nuevo y una alta demanda de acceso por parte de la planta estudiantil. Roldan encuentra que el edificio escolar y su emplazamiento se suman a otros elementos (ella señala exigencia, disciplina, orden, nivel académico y valores) que otorgan prestigio a la institución. De este modo, el espacio escolar opera produciendo “fronteras escolares” entre el adentro y el afuera, ligadas a una noción de exclusividad. El espacio funciona regulando hacia adentro (en tanto pertenecer en la escuela es considerado un privilegio), y hacia el afuera (en relación a un vínculo con las familias fundado en la legitimidad) (Roldan, 2019). Aquí los límites y fronteras materializan la pertenencia, son en sí mismos una forma de estar y pertenecer. En un trabajo siguiente, Roldan y da Silva (2021) plantean que “el edificio escolar opera en la producción del “prestigio”, la distinción con el “afuera” y, por consiguiente, está implicado en la configuración de las dinámicas de inclusión-exclusión (...) “el edificio” asume un rol activo en la producción del “prestigio” escolar, es decir en la construcción de una valoración positiva de la escuela y con ello, una posición específica de la misma en relación a otras escuelas.” (p. 126).

(Faraci, *et. al.*, 2017), es un espacio intermedio (Castro, 2015). Es la escuela una cinta de *moebius*, un borde único en el que conviven lo público y lo privado; o en palabras de Clavero (2007) una frontera que une el encuentro de ambas esferas<sup>109</sup>.

La sala de profesores, sea o no semicubierta, además de ser un lugar de encuentro es también un lugar intermedio, para el *entre*: entre horas, entre turnos, entre clases. En el medio rural asume características importantes debido a dos cuestiones: generalmente no hay lugares por fuera del predio para reunirse (un bar, la casa de algún compañero cerca, una plaza), y por las distancias (muchos docentes pasan cuantioso tiempo en estas escuelas, para no ir y venir reiteradas veces en una jornada). Se vuelve imprescindible entonces un lugar para esa espera, además de la importancia de alojar el encuentro.

En las escuelas rurales, aparecen otros adentro y afuera que queremos analizar: los que aparecen en las escuelas con albergue, que se emplazan en el conjunto escolar. Los límites, una vez más, aunque materiales, no son en sí mismo los que condicionan el paso. Los mismos se asientan en hábitos o normas de convivencia, formas de estar en la escuela, que exceden a cerrar la puerta de los dormitorios con llave. Hay horarios para estar en espacios escolares y otros para estar en los del albergue, y aunque en algunas ocasiones todo está en una misma construcción, eso se cumple. El límite irrumpe como símbolo, es construido.

Estos adentro y afuera se cruzan con la idea de lo íntimo y lo público. Estando en la escuela, en situación de albergue, algo de lo íntimo acontece adentro de un espacio público (el escolar). Las fronteras entre una y otra dimensión, se mezclan.

El pasaje de estar en casa (dormir, comer, sostener alguna individualidad en la forma de estar en “ese” espacio) a estar en la escuela (saludar la bandera, seguir rituales comunes, asistir a clases, responder a docentes, estar con otros, responder a regulaciones comunes acerca del modo de estar y vivir el espacio) hace que lo íntimo asuma carácter de público. ¿Cómo se construye el estar fuera de la escuela aun estando dentro? ¿cómo opera la relación con el tiempo ahí? Eso que sucede en el camino hacia la escuela, ¿qué tinte toma

---

<sup>109</sup> Estudiando el uso del tiempo y del espacio y las prácticas docentes en tres escuelas primarias rurales de la provincia de Córdoba, Clavero (2007) plantea que lo público y lo privado en tanto “ámbitos que se superponen y se complementan en las prácticas, nos ayudan a mirar la cotidianeidad de la escuela como un lugar de encuentro, y no como dos ámbitos contradictorios, y dicotómicos (del adentro y del afuera de la escuela), sino como una frontera que une” (p. 54). Véase también Clavero, Gilli, Klare von Hermann (2004) *Lo público y lo privado en las prácticas escolares de las escuelas rurales*, quienes plantean que el cotidiano escolar es “un espacio común de encuentro entre lo público, entendido como aquellas prácticas que se construyen por y en una institución representante del estado, y lo privado vinculado a las prácticas particulares del contexto social rural” (p. 122).

cuando se amanece en la escuela? En la experiencia de alternancia, ¿cuánto de la escuela es casa? ¿cuánto de la casa es escuela?

Este “adentro” conlleva una propia tensión “público – íntimo”, entre espacios específicamente escolares y los propios del albergue: espacios que según el horario son la sala de video o el comedor, son para actividades de lo público o para cuestiones de lo doméstico. Espacios para lo íntimo pero que no son del orden de lo privado. Lo doméstico está regulado en la condición de albergue, se está en el albergue por ser estudiante, y por tanto las formas de estar son en ese marco, asume sentidos de lo público en tanto es común a todos. Incluso, en la gestión de lo íntimo hay objetivos pedagógicos en juego. Por ejemplo, en experiencias particulares en las que la escuela por momentos se vuelve casa e incluso a veces la casa se vuelve escuela. La higiene y el descanso son a la misma hora, al igual que el almuerzo, la recreación y las horas de estudio. La construcción de estas prácticas sucede entre lo escolar y lo doméstico, siendo la escuela la institución que reúne ambas esferas y les brinda un carácter público.

Analizando una escuela rural con albergue (de la provincia de San Juan) y para nombrar el cruce entre lo escolar y lo doméstico, María Belén Guirado (2013) propone el concepto de “dimensión doméstica del espacio escolar”. Regulación y también formación, aquello que Guirado nombra como “las implicancias socializadoras que se configuran en este juego” (2013, p. 147). Más que una diferenciación material, para la autora “*son las prácticas las que definen el espacio doméstico, y no el espacio físico el que comprende el ámbito de mediación de dichas prácticas*” (2013, p. 159, la cursiva es de la autora). En nuestra investigación, pensar en una “dimensión doméstica” permite superar la tensión entre público y privado, y nombrar aquello que, aun siendo del orden de lo íntimo no prescinde de una regulación pública en tanto acontece en los marcos de una institución escolar. Exploramos en los siguientes capítulos (5 y 6) la idea de formación integral que algunos sujetos proponen en las escuelas que integran y las relaciones con lo espacial a partir de ello.

Aquello que acontece en las escuelas con albergue, además de pensarse en clave de dimensión doméstica, requiere contemplar las posibilidades de socialización, encuentro y desarrollo comunitario que implica. La escuela es figura de lo público en el territorio. En el espacio cotidiano y local, lo público se resignifica, generando una construcción singular (Clavero, 2007). Las relaciones con los sujetos de la zona pueden variar en cada experiencia, aunque es notable en muchas que la escuela se vuelva una referencia en el lugar.



Imagen 1. Falchini, A. (2022) *Acuarela. El pueblo* [Fotografía de la pintura]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 2. Serra, M.F. (2018) *Camino por ruta hacia la escuela* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 3. Serra, M.F. (2018) *Esquina de la escuela* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 4. Serra, M.F. (2018) *Fachadas de las escuelas (primaria y secundaria). Cartel de obra* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 5. Serra, M.F. (2019) *Fachadas de las escuelas. De izquierda a derecha: escuela secundaria, escuela primaria* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 6. Serra, M.F. (2019) *Fachadas de las escuelas (primaria y secundaria), desde la esquina* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 7. Gentileza de Dirección General de Programas y Proyectos de Arquitectura (2019) *Fachada escuela secundaria. Obra avanzada* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 8. Serra, M.F. (2018) *Patio interno/Galería. Edificio compartido* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 9. Serra, M.F. (2019) *Salon nuevo compartido por dos grupos, durante finalización de obra* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 10. Serra, M.F. (2019) *Galería escuela secundaria, estudiantes en un recreo* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 11. Serra, M.F. (2019) *Rincón para la Biblioteca, en el salón de 4to año* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 12. Serra, M.F. (2019) *Libros apilados en rincón para la Biblioteca. Salón de 4to año* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 13. Serra, M.F. (2019) *Lado exterior pared Portería/Sala de Profesores* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 14. Serra, M.F. (2019) *Clase de Educación Física en la plaza* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 15. Serra, M.F. (2019) *Mobiliario en salones. Muebles de guardado* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 16. Serra, M.F. (2019) *Clase en el patio. SUM detrás* [Fotografía]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 17. Falchini, A. (2022) *Acuarela. La galería de la escuela* [Fotografía de la pintura]. Santa Fe, Argentina.





Imagen 18. Falchini, A. (2022) *Georreferencia Google Earth, zona escuela santafesina. Caminos y rutas* [Mapa Georreferenciación]. Santa Fe, Argentina. URL de acceso: <https://www.google.com/intl/es-419/earth/> Recuperado el 18 de julio de 2022.



Imagen 19. Falchini, A. (2022) *Georreferencia Google Earth, zona escuela santafesina. Contexto* [Mapa Georreferenciación]. Santa Fe, Argentina. URL de acceso: <https://www.google.com/intl/es-419/earth/> Recuperado el 18 de julio de 2022.

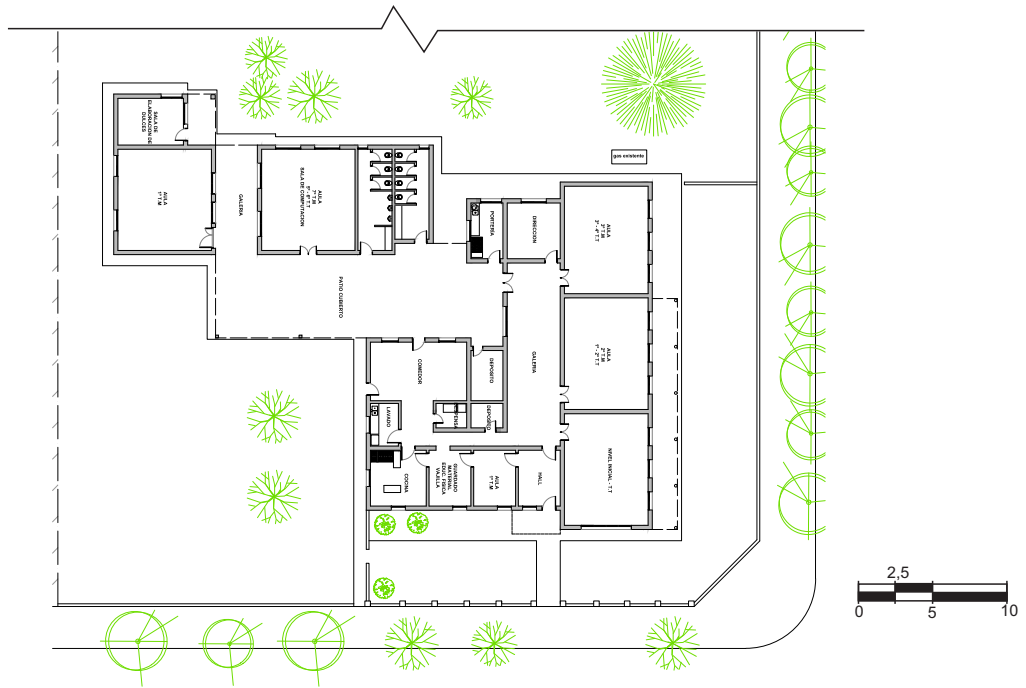


Figura 1. Dirección General de Programas y Proyectos de Arquitectura, Ministerio de Educación de Santa Fe (2018) *Plano Planta Existente* [Plano]. Santa Fe, Argentina.

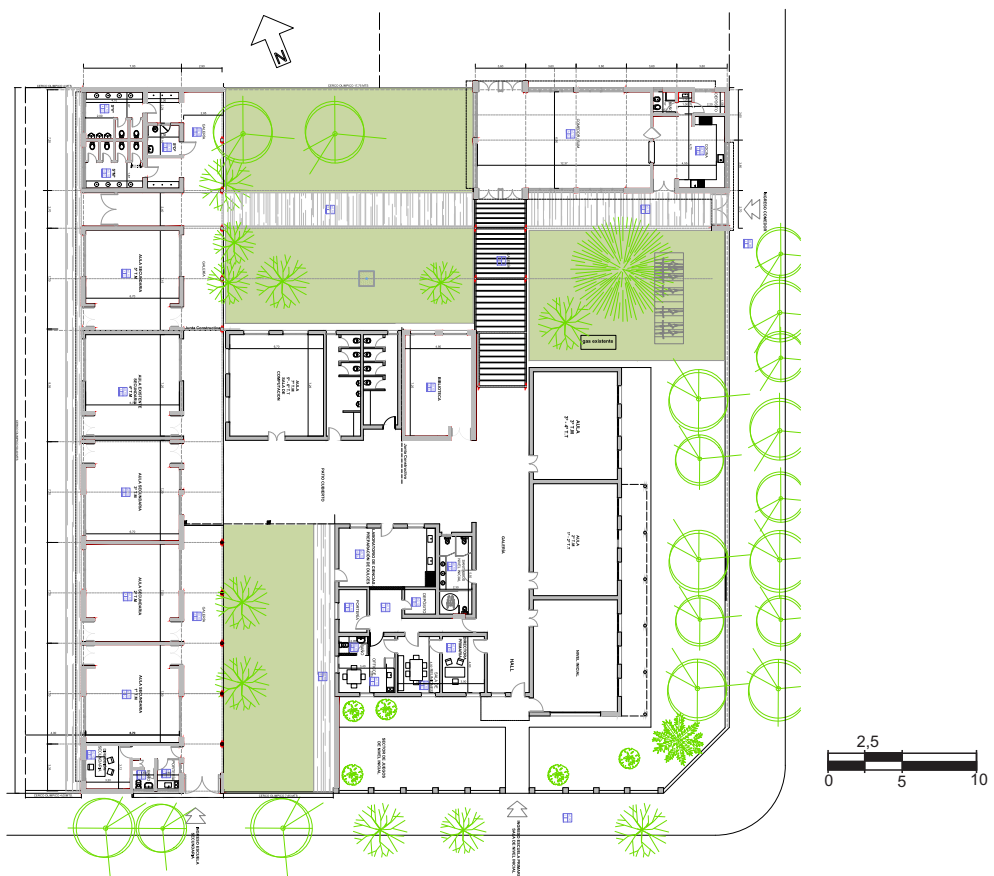


Figura 2. Dirección General de Programas y Proyectos de Arquitectura, Ministerio de Educación de Santa Fe (2018) *Plano Planta de Arquitectura* [Plano]. Santa Fe, Argentina.  
(Intervenido: a los fines de la presente investigación se borraron indicadores de cortes y se quitó el color rojo de los muros - plano de proyecto-)

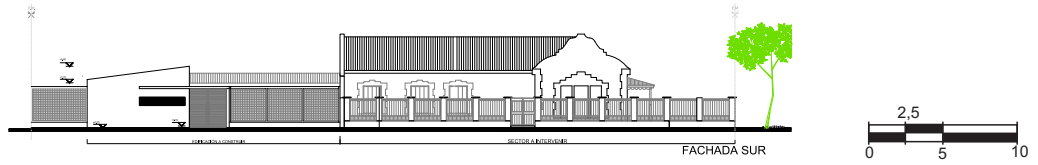


Figura 3. Dirección General de Programas y Proyectos de Arquitectura, Ministerio de Educación de Santa Fe (2018) *Plano Vistas y Cortes. Fachada principal* [Plano]. Santa Fe, Argentina.



Usos Nivel Secundario (NS)
  Usos Nivel Primario (NP)
  Usos Nivel Inicial (NI)
  Usos compartidos NS y NP
  Usos compartidos NP y NI

Figura 4. Dirección General de Programas y Proyectos de Arquitectura, Ministerio de Educación de Santa Fe (2018) *Plano Planta de Arquitectura* [Plano]. Santa Fe, Argentina.  
 (Intervenido: a los fines de la presente investigación se borraron indicadores de cortes, se quitó el color rojo de los muros - plano de proyecto- y se referenciaron los usos de cada Nivel)

## **CAPÍTULO 4**

### **ESCUELA SANTAFESINA**

#### ***Hacer escuela en movimiento: notas de una forma escolar que persiste***

##### **1.1. Educación rural en la provincia de Santa Fe: regulaciones jurisdiccionales**

En la provincia de Santa Fe el nivel primario tiene una duración de 7 años, y el nivel secundario de 5, con excepción de las escuelas técnicas y/o agrotécnicas que duran uno más. La gestión de las escuelas rurales está a cargo de una Dirección Provincial de Educación Rural, que depende del Ministerio de Educación. En esta provincia existen dependencias de infraestructura y arquitectura escolar al interior del Ministerio de Educación.<sup>110</sup>

Como hemos mencionado en el primer capítulo, en la provincia de Santa Fe se entiende a la ruralidad como “la forma que adquiere la conjunción territorial entre el campo y la ciudad, e incluye los modos a través de los cuales se manifiesta la actividad de los hombres y mujeres de Santa Fe.” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014, p.248). La educación rural se caracteriza por la ubicación geográfica, la baja densidad poblacional y las características económicas sobresalientes; pero también por contar con un abordaje pedagógico singular, adecuado a las particularidades del medio. En este sentido, en la provincia se cuenta tanto con experiencias organizadas bajo la modalidad del plurigrado/pluriaño como con experiencias de alternancia (Escuelas de la Familia Agrícola -EFA- y Centros de Formación Rural -CFR-).

Existen en esta jurisdicción más de 150 escuelas secundarias emplazadas en zonas rurales, siendo la mayoría escuelas comunes, orientadas y graduadas, aunque algunas cuentan con plurigrado. Estas escuelas constituyen el 29,9% de la totalidad de las escuelas secundarias de la provincia y reciben al 8,2% de la matrícula (UNICEF y FLACSO, 2020)<sup>111</sup>.

---

<sup>110</sup> Al interior del Ministerio de Educación de la Provincia, la Subsecretaría de Recursos Físicos y Logística y allí la Dirección General de Programas y Proyectos de Arquitectura. En ese marco, para el análisis de esta escuela en particular, y dado que en el momento del trabajo de campo se encontraba el edificio nuevo en construcción, entrevistamos a los referentes de dicha Dirección que estuvieron a cargo del proyecto.

<sup>111</sup> Según el Mapa de la Educación Secundaria Rural en Argentina, investigación a cargo de UNICEF y FLACSO (2020), en Santa Fe hay 7 EFA, 27 escuelas agrotécnicas y 122 escuelas Secundarias común orientada, sumando un total de 156 instituciones en toda la jurisdicción, existiendo 89 anexos en toda la provincia.

Como sucedió en la mayoría de las jurisdicciones, en su momento la Ley Federal de Educación había sentado antecedentes para el desarrollo del nivel secundario en el espacio rural. En relación con el marco legal jurisdiccional, Santa Fe no cuenta con una ley actualizada de educación provincial<sup>112</sup>. A partir de la sanción de la LEN, se sancionaron una serie de decretos y resoluciones que regularon la nueva organización del sistema<sup>113</sup>. Entre los orientados a la escuela secundaria rural se destaca el Decreto N° 3194 (diciembre de 2008), que derogó el que regulaba el tercer ciclo de la EGB (Decreto 60/98), y estableció su oferta con un “Régimen de organización y funcionamiento de los Servicios Educativos de Nivel Secundario en contexto rural” (anexo único del mencionado decreto). Referenciando al artículo 29 y al 49 de la LEN, que establecen respectivamente a la educación Secundaria como una unidad pedagógica y organizativa dirigida a los jóvenes que terminaron la escuela Primaria y a la educación rural como una modalidad destinada a garantizar la educación obligatoria mediante formas que dialoguen con cada contexto, se estableció la conformación del régimen mencionado para asegurar “la efectivización de la educación Secundaria obligatoria en zonas de la Provincia que presentan características económicas, geográficas y sociales que condicionan su realización” (Decreto N° 3194, año 2008). Dicho régimen establece la posibilidad de crear escuelas a partir de tres opciones: 1. retomando los 8vo y 9no que ya funcionan desde la ley anterior en escuelas Primarias rurales; 2. creando anexos de otras escuelas secundarias existentes; y, 3. creando núcleos de educación secundaria en contexto rural. Además, propone desarrollar pluriaños (para ambos ciclos del nivel, Básico y Orientado) cuando la matrícula lo demande, y regula el reordenamiento de los docentes en función de las nuevas necesidades del ciclo.

La escuela santafesina elegida para esta investigación comenzó funcionando bajo el denominado Proyecto 7 (del Plan Social Educativo)<sup>114</sup>, primero con la itinerancia de los

---

<sup>112</sup> La Ley de Educación provincial de Santa Fe N° 3554, del año 1949, es la última sancionada en la provincia. Durante las últimas décadas se vienen presentando proyectos para su reformulación, pero no llegó a efectivizarse todavía.

<sup>113</sup> Se sancionaron decretos y resoluciones para regular las escuelas secundarias rurales en la provincia, principalmente orientados a la tarea docente: Dec. 822/10 (establece un suplemento remunerativo y bonificable para directores de escuelas secundarias rurales que son sede y tienen a cargo núcleos rurales); Res. 1614/10 (mediante la que se aprueba un programa de formación de maestros y profesores de escuelas rurales, y para la Secundaria será para quienes enseñan ciencias sociales y ciencias naturales); Dec. 3029/12 que reglamenta la carrera docente en general y contempla en sus artículos a la modalidad rural).

<sup>114</sup> En el marco del Plan Social Educativo (1993-1999) se instrumentaron tres programas: Mejor Educación para Todos, Infraestructura Escolar y Becas Estudiantiles. Proyecto 7 formó parte del primero y estuvo orientado al fortalecimiento del tercer ciclo de la EGB de escuelas rurales. Mediante dicho Proyecto, se buscó ampliar la oferta educativa en el medio. Consistía en grupos de profesores que itineraban por las escuelas dando clases en días puntuales, mientras maestros estables se

docentes y luego con el 8vo y el 9no funcionando en una escuela primaria rural. Con la sanción de la LEN desarrolló la propuesta completa de educación secundaria de 5 años, compartiendo edificio con la institución del nivel primario. Avanzados los años, desde el Ministerio de Educación de Santa Fe y con fondos de PROMER II<sup>115</sup>, se construyó un edificio propio a la escuela secundaria compartiendo terreno y algunos ambientes con la Primaria.

---

ocupaban de la formación durante todos los días de la semana. En Santa Fe, muchas escuelas Secundarias rurales del presente, comenzaron organizadas bajo el Proyecto 7 y funcionando en edificios de escuelas Primarias. Como continuidad de dicho proyecto, luego de la sanción de la LEN, con financiamiento de PROMER y en un trabajo coordinado entre los ministerios de Educación de la Nación y las Provincias, a partir del año 2007 el Proyecto Horizontes tuvo la tarea de acompañar la extensión del Ciclo Básico de la Educación Secundaria en escuelas rurales aisladas.

<sup>115</sup> Dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, el PROMER (Proyecto de Mejoramiento de Educación Rural) se organizó en dos períodos de implementación: 2007- 2013 y 2013- 2015; y luego se aprobó uno nuevo que comprendió los años 2015-2020. Con financiamiento de organismos internacionales (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento - BIRF), se buscó promover la igualdad y la calidad educativa, reducir las tasas de repitencia y aumentar el número de alumnos y alumnas que finalizan la escuela secundaria en el espacio rural. Según el Boletín del DINIECE (2015, p. 26) algunas de las acciones llevadas a cabo tienen que ver con proveer materiales didácticos y equipamiento para la enseñanza en todos los niveles de la educación rural común y especial; mejorar las condiciones de la infraestructura escolar existente; desarrollar acciones de la modalidad de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB); otorgar financiamiento para el desarrollo de “Proyectos Institucionales de Base Local”; hacer un seguimiento de indicadores y Estudios Especiales (EE) mediante evaluaciones formativas en las líneas de acción; brindar financiamiento para el “Primer Relevamiento de Escuelas Rurales (RER)” (2006 – 2009), y para el fortalecimiento de las áreas involucradas en la gestión técnica y administrativa del Proyecto. El RER recolectó información sobre 15.596 escuelas rurales y su principal objetivo fue obtener información de todas las escuelas rurales del país, al tiempo que elaborar procedimientos y metodologías que permitan obtener, procesar, analizar y comunicar datos del sector. De este mismo surgió, por ejemplo, el “Informe Nacional del RER”.

Deteniéndonos en el punto referido a la mejora de las condiciones de la infraestructura escolar existente, se destaca que la forma debía ser con acciones tendientes a ampliar, sustituir y rehabilitar edificios escolares. Para ello se organizaron las prioridades en cuatro etapas: 1. dotar de servicios básicos (agua potable, energía eléctrica y calefacción), 2. mejorar la infraestructura en escuelas con alta precariedad física, 3. ampliar edificaciones existentes, y, 4. construir nuevas escuelas (cuando la recuperación no fuese posible). En la escuela santafesina que aquí estudiamos, intervenida en el marco del PROMER II, en el cartel de obra la consigna anuncia “Ampliación y reforma” y en la documentación “Ampliación y refracción de edificio propio”.

Por otra parte, en el punto 1.2. de este capítulo, indagamos en cuestiones referidas a la construcción y mejora de edificios escolares en manos de organismos estatales.

## **1.2. Las escuelas rurales provinciales en el vínculo entre arquitectura del Estado y educación en Argentina. Un camino de búsquedas universales y respuestas singulares**

Antes de avanzar con la escuela santafesina elegida para la investigación, y dado que esta escuela y la de la provincia de Córdoba son escuelas estatales, quisiéramos detenernos por un momento en el modo en que se han tejido las relaciones entre las respuestas arquitectónicas jurisdiccionales y las históricas propuestas del gobierno nacional en materia de arquitectura escolar.

Desde los tiempos de la Ley 1420 es posible reconocer en la acción educativa del Estado una intención de *construir* la patria a través de los edificios escolares. Éstos, “deseados por los pedagogos argentinos de la época, son magníficos ejemplos de la forma cómo la materialidad de las estructuras se constituye como imaginario en el proceso de formación de los sujetos pedagógicos.” (Puiggrós, 1990, pp.309-310). Sin embargo, en las zonas rurales convivieron una manifiesta variedad de construcciones a cargo de gestiones locales o de los propios sujetos escolares con construcciones basadas en prototipos y en la intención de homogeneización (Cattaneo, 2015; Espinoza, 2014, 2016; Fiorito, 2016; Durá Gúrpide, 2017, 2020). Gran parte de las escuelas rurales comenzaron funcionando en casas o construcciones proyectadas con otros fines, “ranchos o piezas alquiladas” en palabras de Puiggrós (1990, p. 304). Por su parte, y hemos adelantado ya, la escuela secundaria se expandió utilizando otros edificios escolares que la preexistían y compartiendo (total o parcialmente) con otros niveles del sistema educativo las instalaciones.

La arquitecta Daniela Cattaneo (2015), indaga en los proyectos arquitectónicos de las provincias de Mendoza, Santa Fe y Córdoba de los años 30; y plantea que en dicho período la obra pública además de incrementarse, fue resignificada, dando cuenta de una divergencia nacional y provincial que se manifestó en la singularidad de las obras. Focalizando en la provincia de Santa Fe, e indagando en la primera mitad del siglo XX, Lucía Espinoza (2012) plantea que los primeros edificios escolares de la provincia se fueron convirtiendo en un producto arquitectónico reconocido debido a la

combinación de dos elementos: la escala monumental, que distingue a toda la arquitectura pública desde las últimas décadas del siglo XIX y una expresión arquitectónica que apela a nuevos códigos lingüísticos tanto en la composición

como en la ornamentación; instalándose, de esta manera, como los referentes materiales del Estado. (p. 81)

La variedad de las escuelas rurales demuestra una importante diversidad de respuestas espaciales que es importante contemplar. Es posible listar escuelas del Plan Quinquenal (gobierno de J.D. Perón), escuelas que funcionan en estaciones de trenes o en galpones construidos para funcionar como albergues para inundados, o salas de salud; hay escuelas que fueron construidas por particulares, con fondos de fundaciones; etc. Son experiencias singulares, y allí radica el punto. Pensando en términos de capas que se superponen, por ejemplo, una escuela en una ex Sala de Salud, con una disposición áulica tradicional, algo de lo diverso que convive con algo de lo homogéneo.

Lo destacable es que en esta variedad de materialidades, programas arquitectónicos o construcciones varias, la forma escolar que sobrevuela tiene puntos comunes: hay una tradición pedagógica y una arquitectónica que resiste, plantea Diker (2007). Manifiesta esta pedagoga que los edificios escolares subsisten al paso del tiempo y que eso no sería un problema, sino que el punto a revisar es que junto con ellos

resiste también un modelo político de organización de la educación masiva y un modelo didáctico de organización de la enseñanza que también presentan por lo menos cien años (...) los edificios escolares de principios de siglo XX (o finales del XIX) formalizaron arquitectónicamente los postulados de la época: el higienismo; la racionalidad panóptica (con sus principios de encierro, visibilidad y distribución fija de los cuerpos en el espacio); la graduación escolar sobre un criterio exclusivamente etario; la identificación grupo de edad-clase-aula; la enseñanza simultánea (...). (pp.13-14)

Durante las primeras décadas del siglo XXI, y en el marco de las leyes de educación sancionadas en el período (LEF y LEN), el Programa 700 escuelas<sup>116</sup> merece especial detenimiento. Además de proponer la proyección y construcción de edificios escolares este programa representó un concepto: el de reconocer las singularidades sin olvidar la pertenencia a lo compartido, privilegiando “la unidad por sobre la uniformidad” (Trlin, 2007,

---

<sup>116</sup> El Programa Nacional “700 escuelas” existió entre los años 2003 a 2008. Con financiamiento del BID 1345-Ar 2, el Programa funcionó con la intención de proyectar y construir edificios escolares en todo el territorio argentino, tanto en zonas urbanas como rurales y para todos los niveles y orientaciones del sistema educativo argentino. Se implementaron manuales para sistematizar el desarrollo de los proyectos, fueron tres: Instructivo para la presentación de proyectos, Manual de Documentación y Manual de Proyectos.

Posteriormente existieron los Programas “Más escuelas” I y II (PROMEDU SUB2, financiado por el préstamo BID 1966-Ar), dando continuidad a la construcción e intervención en el parque edilicio escolar de nuestro país, sumando un total de más de dos mil escuelas.



p.46). En palabras de una de sus referentes el Programa pretendía “garantizar este país federal, con una necesaria idea de lazos que lo comunican, pero, a su vez, dar la oportunidad a las 24 jurisdicciones distintas (...) entender en ese punto al país desde Ushuaia a La Quiaca” (Margarita Trlin, entrevistada por Daniela Cattaneo y Silvia Serra, 2021, p.24). En estas palabras leemos una intención de igualar en el reparto contemplando características de cada sitio, respetando regionalismos y sosteniendo elementos comunes que generen una identidad compartida, como por ejemplo, los tótems del Programa 700 escuelas, como elemento que se sostiene a lo largo y ancho de todo el territorio<sup>117</sup>.

En el medio rural, no hay que dejar de señalar las distancias hacia la escuela, los caminos y la accesibilidad, las posibilidades reales de habitarlas, las políticas para sostener la asistencia de sus estudiantes, etc., se presentan como un desafío a la búsqueda de igualdad en términos de espacio escolar. La arquitectura escolar en el espacio rural tiene notas de uniformidad que conviven con variaciones y multiplicidades en términos de construcciones y estilos. Entre lo único y lo múltiple, entre universales y singulares, entre prototipos estatales y construcciones particulares, especiales.

## **2. Ruralidad y territorios: transformaciones económicas y sociales en la llanura pampeana**

La escuela santafesina se encuentra en el sur de la provincia de Santa Fe, en el departamento General López (suroeste de la provincia), en un pueblo rural de 461 habitantes<sup>118</sup>, que lleva el nombre de Lazzarino. Hemos mencionado que la accesibilidad de una escuela rural se mide por dos elementos: el estado de los caminos que la comunican

---

<sup>117</sup> Entre las estrategias de identidad desplegadas por el Programa “700 escuelas”, el tótem es una de las destacadas: “un prisma de hormigón -elegido por su posibilidad de combinarse con cualquier material con el que se construya el edificio: ladrillo visto, adobe, bloques de hormigón, paramentos revocados, pircas de piedra, etc.- que lleva escrita la palabra escuela como una revalorización del conocimiento y el placer de aprender y enseñar, y la silueta del país en bajorrelieve. La silueta del territorio nacional busca revertir la idea de fragmentación de las acciones de las últimas décadas.” (Trlin, 2007, p.46).

<sup>118</sup> Según el Censo Poblacional del año 2010 (INDEC). Según este mismo organismo, la población total de la provincia es 3.194.537, de la cual la rural es de 292.292 personas (agrupada 153.396 y dispersa 138.896). Por su parte, el Departamento General López (en el cual se encuentra la escuela) contaba para dicho año con 191.024 habitantes.

Nota: se utilizan los valores del Censo 2010 dado que al momento de cerrar esta tesis no se encontraban disponibles aún los resultados preliminares de población por sexo, provincia y departamento recabados en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022 (INDEC).

con diferentes asentamientos y la posibilidad del transporte público. A la institución de nuestro estudio se accede a través de una ruta nacional (Imagen 2, p. 95; Imagen 18 y 19, p. 97) y luego cuatro kilómetros asfaltados camino adentro (Imagen 1, p. 95), y 50 metros de la plaza a la escuela que son de tierra (Imagen 3, p. 95). El camino entre la ruta y el acceso a la comuna se terminó de construir entre 2018 y 2019. Docentes y directivos reconocen que gracias a eso es posible llegar a la escuela los días de lluvia. No hay transporte público que ingrese, el acceso es posible únicamente mediante medios particulares. Llegando al lugar es posible divisar una plaza, una iglesia, una sala de salud, un destacamento policial, algunos locales municipales y casas. El pueblo se ordena en aproximadamente 28 manzanas.

La ciudad más cercana, Rufino, está a 30 km hacia el sur, y es desde donde viajan todos los días la mayoría de los docentes y el equipo de gestión. A 60 km hacia el norte se ubica Venado Tuerto, una ciudad referente de la zona. A su vez, hay varios pueblos alrededor, por ejemplo, Sancti Spíritu que está a 3 km por un camino rural, que transitan varios jóvenes para cursar su escolaridad en la escuela de nuestra investigación.

Caracterizada por los rasgos de una llanura pampeana, húmeda y con tierras fértiles para la producción agrícola y ganadera, la zona se destaca por producción de soja, trigo y maíz, habiendo, en menor medida, actividad ganadera. En localidades “urbano-rurales” (Cloquell, *et. al.*, 2007) del sur santafesino es posible evidenciar cómo dicho modelo hegemoniza lo agrario y reduce a sí mismo todas formas posibles de producción (Giarraca y Teubal, 2005). Siendo predominante el “modelo sojero”<sup>119</sup>, y junto al avance del agronegocio, son notables las transformaciones económicas, sociales y culturales en el territorio (Cloquell, *et.al.*, 2007; Carreño, 2019b)<sup>120</sup>, donde, como mencionamos, se ha dado un pasaje a una “agricultura

---

<sup>119</sup> La soja comenzó a producirse en los años setenta y se fortaleció en los noventa. El cultivo de la soja transgénica sustituyó a otros y se convirtió en el principal producto de exportación. Entre otros procesos, la soja transgénica y la siembra directa han convertido a las empresas transnacionales en las principales beneficiarias (Teubal, 2006).

<sup>120</sup> Mencionamos en el capítulo 3 los cambios en la forma de habitar lo rural ligados a las transformaciones en las formas de producción económica. De manera general, sin contemplar lo propio de cada territorio, las transformaciones tienen que ver con el paso del modelo agroexportador al agronegocio y la concentración de tierras en pocas manos. Esta cuestión atenta contra las agriculturas familiares o la producción para consumo familiar y genera que las relaciones de trabajo se establezcan con la figura de peón o asalariado. Hay movimiento del campo a la ciudad. Y también de la ciudad al campo, pero realizando actividad productiva urbana y sosteniendo consumos y hábitos de la ciudad. La migración al campo en busca de un modo de “vivir mejor”. Hicimos mención también a la emergencia del turismo rural y la puesta en dudas de la dicotomía “urbano-rural”. Para profundizar en el desarrollo y las transformaciones que el sector agrario vivenció en el Departamento General López (Santa Fe) véase la tesis de Guillermina Carreño (2019b) “*Esta no es una escuela rural, es semi-rural*” *Una etnografía sobre “la ruralidad” y prácticas docentes en una escuela rural pública de nivel primario en contextos de avance del modelo de los agronegocios*. Allí,

sin agricultores" (Giarraca y Teubal, 2008) y unos cambios en la forma de habitar lo rural. Estos cambios generaron "formas de apropiación diversas del territorio, dentro de una economía que favorece constantemente la desigualdad expresada en la expulsión de ciertos sujetos y la inexistencia de una redistribución equitativa y justa de los excedentes generados." (Carreño, 2019b, p.16).

Hemos mencionado que la idea de un territorio urbano opuesto a otro rural es puesta en jaque, dando paso a un espacio urbano-rural, una des-ruralización de la agricultura y una localización urbana de la gestión de la agricultura industrial, una "imbricación rural-urbana" (Cloquell, *et. al.*, 2011, p. 10).<sup>121</sup> La consolidación de un nuevo modelo agrario, el agroexportador, puso en jaque las producciones familiares, fortaleciendo la concentración de tierras en pocas manos. En los departamentos San Jerónimo, Caseros, Constitución, General López y Belgrano las explotaciones agropecuarias disminuyeron un 23% en poco más de una década (de 1988 a 2002) y un 31 % en campos entre 50 y 200 hectáreas (Gras, 2011).

Retomando los aportes de los teóricos del espacio social trabajados en el capítulo dos, resulta ineludible contemplar las características del medio geográfico en el que se encuentra implantada la institución, conocer las particularidades de ese medio local (regional), y las relaciones que se producen con lo global (Harvey, [1973] 1977, 1990, 1994; Massey, 2005, 2007). En este sentido, en el caso de esta escuela santafesina, es posible

---

la autora, ordena en tres momentos históricos una contextualización del territorio agrario: 1. mediados del siglo XVII y los orígenes de un país agroexportador; 2. entre el siglo XVIII y la segunda mitad del siglo XX (focalizando en la Crisis del 29 y el proceso de Sustitución de Importaciones); 3. los acontecimientos que se inician a partir de la década de los años 90 (el avance del agronegocio).<sup>121</sup> Las transformaciones en la agricultura desde los años 80 (s. XX) en adelante afectaron las características del territorio rural. A la vez que "los sujetos de la producción en los campos de cultivo cambian, la vieja agricultura familiar se transforma, y cada vez más el capital financiero, bajo distintas modalidades de organización, legitima socialmente la apropiación del territorio en función de los intereses económicos de los grupos relacionados al capital local-global." (Cloquell, *et. al.*, 2011, p. 7). "A diferencia de la organización del territorio por el capital internacional de fines del siglo XIX, el capital financiero que se instala casi un siglo después, no está interesado en organizar la infraestructura local. Deja claro que su posibilidad de acumulación está en el mercado mundial. Y en ese sentido se mueve de un espacio hacia otro, apropiándose de los recursos existentes. En el sentido de Harvey, privilegiando una "acumulación flexible". Lo que necesita, a nivel local, es la provisión de materias primas. En el medio quedan las localidades urbano- rurales, soportes de la gestión de la producción y la comercialización. En la demanda de solución de los perjuicios que el capital global deja, buena parte de los cuales son provocados para disminuir los costos de sus operaciones, el único gobierno visible ante el cual elevar la protesta es para la población el gobierno local. Las Comunas y Municipios tienen condicionantes para gestionar el territorio, entre ellos la disponibilidad de recursos, las capacidades administrativas y las relaciones políticas con otras instancias del poder y con la sociedad civil misma." (Cloquell, *et. al.*, 2011, p. 27). Sugerimos la lectura de Cloquell, *et. al.*, (2011), que, si bien analizan localidades del sur santafesino que no son la de nuestro caso de estudio, señalan aspectos que son compartidos.

detectar características de lo que se denomina como “nueva ruralidad”<sup>122</sup>, destacándose particularidades de una “ruralidad urbanizada” o “urbanidad extendida” (Gareis, 2019). La siembra directa, la producción de soja, trigo y maíz, bajo un monopolio de las tierras, producción y comercialización en manos de pocos; por sobre la ganadería y otras prácticas productivas familiares o humanamente sostenibles, genera que cada vez se necesite menos mano de obra rural. De este modo, habitar el campo asume nuevas características sociopolíticas, económicas y culturales.

Los habitantes de la zona trabajan en diferentes actividades, por ejemplo, como empleados de la comuna, o en la producción agraria, principalmente, en situación de dependencia en una estancia que abarca gran parte de la zona (Carreño, 2019b).

### **3.1. Presentación de la escuela santafesina. Propuesta pedagógica, desarrollos, tensiones y desafíos**

Tal como anticipamos en el capítulo 1, la escuela santafesina es graduada, de asistencia diaria, sin albergue, con orientación en Ciencias Naturales y correspondencia entre cantidad de aulas y grados. Al momento del trabajo de campo, la escuela contaba con aproximadamente 70 estudiantes, 23 docentes, un directivo, un preceptor y un personal auxiliar.

Los alumnos que asisten son de la zona o de un pueblo cercano (Amenábar, a unos 3 o 5 km, según si es por ruta o por camino de tierra). Los profesores, en su mayoría, son de Rufino. Para llegar a la escuela no hay transporte público, por lo que se organizan para moverse juntos. Algunos estudiantes lo hacen caminando, en bicicleta o moto, y otros en auto, chatas o una *traffic* (en la que se trasladan varios). Los docentes viajan en automóviles particulares, organizándose para compartir la movilidad<sup>123</sup>. Arman un calendario, con responsable de auto y docentes que viajan cada día, tienen su propia grilla de traslado y de ese modo comparten los gastos de combustible. Ese calendario está pegado en la pared de la cocina y es visible a todos<sup>124</sup>. Hemos mencionado en el capítulo 3 los desafíos que

---

<sup>122</sup> Retomamos los planteos acerca de la “nueva ruralidad” presentados en el capítulo 3 de esta tesis.

<sup>123</sup> Por considerarse escuela rural, desde la provincia se abona un extra al salario docente, nombrado por ellos como “zona desfavorable” y que es pensado para compensar los costos de traslado.

<sup>124</sup> Tanto cuando compartían edificio con la Primaria y utilizaban la cocina como tal y como Sala de Profesores, como en el edificio propio en el que también usan la cocina (que en los planos figura como portería) para encontrarse. Avanzaremos en este tema.

implica ser docente en el espacio rural en lo que respecta a las distancias, por un lado, para trasladarse al lugar de trabajo (cuestión que se complejiza aún más en el nivel secundario y la organización del trabajo docente por horas) y por otro, respecto al acceso de los materiales necesarios para el funcionamiento de la institución y el desempeño de la tarea (por ejemplo, traer materiales desde el lugar de origen porque no hay cerca donde comprar, organizar compras colectivas y a largo plazo, etc.).

está esto de tener que considerar con anticipación todos los elementos, porque no se puede ir a comprar, o improvisar... (Entrevista a Profesor del Área de Ciencias Sociales, ex Preceptor, 31-08-19)

La historia de la esta escuela excede a la del edificio, “hay escuela” antes que conjunto escolar, en tanto es una institución que se formaliza asentándose en experiencias que la preexistían. Esos momentos germinales se inscriben unas décadas atrás, en otro contexto y con singulares características de funcionamiento (diferentes formas materiales, pedagógicas y organizacionales). Se podría aseverar que a lo largo de su historia ha existido en tres modos: itinerando, compartiendo edificio con una escuela primaria, y teniendo finalmente edificio propio.

Los orígenes de la escuela datan al año 1998 cuando algunos profesores (la mayoría integrantes de la planta docente al momento de hacer el trabajo de campo) itineraban entre catorce escuelas de la zona, desplegando lo que se conoció como el Proyecto 7 (que, como mencionamos ya, tenía a cargo el desarrollo del EGB 3 Rural)<sup>125</sup>. A partir de la sanción de la LEN, el modo de asegurar la obligatoriedad y el derecho a la educación secundaria fue anclando en una escuela primaria (la única del pueblo) el desarrollo de los dos años de la vieja EGB, para luego sumar los otros tres. Planteamos en el capítulo anterior que en general, los espacios de las escuelas primarias han funcionado como puntapié en los demás niveles: al ser el nivel del sistema educativo con mayor desarrollo y cobertura han permitido avanzar en los demás años de escolaridad. La escuela santafesina hacia el 2008 comenzó con esta forma de *hacer escuela*: graduada, de 5 años, con orientación en Ciencias Naturales y compartiendo edificio con la primaria, habitando su edificio, siendo el 3 de marzo de 2009 el inicio oficial de las clases.

Con relación a la orientación, una de las posibilidades era que fuese agrotécnica, a los docentes de ese entonces les parecía que podía ser valioso por el territorio en el que se

---

<sup>125</sup> Visitaban estas escuelas, que estaban a cargo de un maestro o maestra, que sostenía el trabajo diario y acompañaba a los alumnos que asistían.

emplaza la institución. Pero al momento de tener que decidir, nos cuenta la actual Directora (profesora participe en aquella decisión), la planta docente no era suficiente para dicha modalidad y entonces se eligió Ciencias Naturales.

En la primera cohorte se graduaron dos jóvenes y que luego ha ido oscilando alrededor de los siete. Suelen comenzar el año con 20 alumnos en 5to aproximadamente, pero luego van abandonando. (Registro de Observaciones, 30-11-18).

La matrícula variante y quizá en descenso, es característica de las escuelas en el medio rural y funciona como un desafío para las proyecciones.

Durante los primeros años funcionaron compartiendo edificio con inicial y primaria: la escuela secundaria a la mañana, junto con inicial y un turno de primaria, a la tarde otro turno de primaria, y a la noche un CAEBA<sup>126</sup>. Luego, en 2019 estrenaron la construcción edilicia propia, sosteniéndose el funcionamiento de los niveles mencionados (con la diferencia que Primaria ese año unificó su funcionamiento a la mañana), con espacios diferenciados y otras posibilidades de organización, al menos en el uso de las aulas. Siguen existiendo espacios comunes, como el patio, el SUM, la biblioteca o el laboratorio (Fig. 1 y Fig. 2, p. 98) Sobre los usos y decisiones que se tomaron con relación a los mismos profundizamos en los siguientes apartados.

### **3.2. El devenir del conjunto escolar: memoria descriptiva<sup>127</sup>, forma y materialidad**

En este apartado nos proponemos presentar posibles memorias descriptivas del conjunto escolar de la escuela santafesina realizando una descripción narrada de la forma y materialidad de lo escolar. Hemos ordenado la descripción en dos momentos de relación con el espacio, una vez que la escuela se ancla en un punto específico del territorio y deja de itinerar (aunque no de moverse en tanto experimenta una mudanza al interior del mismo predio). El primer momento refiere a la constitución como escuela Secundaria con los 5 años de duración funcionando en una escuela Primaria (conviviendo en simultáneo, compartiendo edificio y horario); y el segundo momento, el de la construcción del edificio propio (aulas, baños y sector de gobierno), sosteniendo partes de uso compartido con la Primaria.

---

<sup>126</sup> Los Centros de Alfabetización y Educación Básica para Adultos (CAEBA) se ocupan de la Educación de Nivel Primario para personas mayores de 14 años.

<sup>127</sup> Llamamos memoria descriptiva a la narración que da cuenta de las decisiones que se toman para proyectar, detallando el programa de cada proyecto.

### **a. Memoria descriptiva del conjunto escolar en el período en que se comparte edificio con otro nivel del sistema educativo:**

El conjunto escolar se compone de un cuerpo cubierto, uno semicubierto y una amplia extensión descubierta en la que hay una huerta. (Fig. 1, p. 98)

La parte cubierta cuenta con 7 aulas<sup>128</sup> repartidas para los tres niveles que conviven (Inicial, Primaria y Secundaria), dos cocinas (en la de primaria se hace el almuerzo para ese nivel, en la de secundaria el té para el desayuno de todos los niveles, y esta oficia además de Sala de Profesores)<sup>129</sup>, un área de gobierno (una sala pequeña en la que conviven las Directoras de primaria y secundaria y el Preceptor de este nivel), un depósito pequeño y un comedor (que gran parte de la jornada funciona como aula de la secundaria). Hay un patio interno techado<sup>130</sup> y otro semicubierto. En este último, dos conjuntos de baños<sup>131</sup>, uno para varones y otro para mujeres.<sup>132</sup> En el patio, en uno de los costados linderos a la calle hay juegos del nivel Inicial, y en otro de los costados una huerta.

Al momento de iniciar mi trabajo de campo, la escuela ya estaba en obra, por lo que todo un lateral estaba inaccesible, separado por una media sombra. (Imagen 4, p. 95)

---

<sup>128</sup> Una de ellas funciona en lo que en el plano aparece nombrado como “hall” y que efectivamente se observa así en los registros realizados durante el trabajo de campo.

<sup>129</sup> Cuenta con una mesa y tres o cuatro sillas. Allí los docentes hacen tiempo cuando tienen horas que no ocupan entre las de sus clases, corrigen, planifican. También es el lugar en el que en el recreo se reúnen todos los docentes. La Directora sostiene que es importante sumarse a ese encuentro, fortalece la comunicación, y es el momento de la jornada en que se ven todos. En este lugar guardan el papel higiénico para uso docente, elementos para infusiones (te, mate, etc..) y una pava eléctrica que usan ellos. En los planos, este ambiente, aparece bajo el nombre de “portería”.

<sup>130</sup> Que en el plano figura como “galería”. Ver Fig. 1, p. 98.

<sup>131</sup> De un tiempo a esta parte las investigaciones en torno a los baños y la cuestión de género viene siendo abordada por los estudios sociales, pedagógicos y arquitectónicos (da Silva, 2021). En esta escuela (y en las otras dos estudiadas) no se hace alusión a la cuestión de género en los baños, ni en los proyectistas ni en los sujetos escolares.

<sup>132</sup> En el plano se visualizan otros ambientes a los que no accedimos porque son de uso exclusivo de la escuela Primaria o por encontrarse afectados a la obra en construcción que se encontraba en curso. Estos son: Sala de elaboración de dulces, otro Depósito además del nombrado, una Despensa, una Sala de guardado (de vajilla y material de Educación Física) y un lugar para el lavado.

**b. Memoria descriptiva del conjunto escolar a partir de la construcción de algunas partes para usos exclusivo del nivel Secundario (lo que los sujetos llaman “el edificio propio”):**

El ciclo lectivo del 2019 lo iniciaron con una parte del edificio nuevo inaugurada y la otra aún en construcción, con usos diferenciados de la Primaria en relación con el ingreso y el egreso, las clases y los recreos, pero los baños aún compartidos. El ingreso a la escuela Secundaria se diferenció por una puerta de rejas que conduce a una galería (Imagen 5 y 6, p. 95). Dicha galería (Imagen 10, p. 96), en el costado izquierdo, vertebró en una tira los siguientes espacios: un sector de Dirección y dependencias, es decir, un ambiente subdividido en un área para la Dirección (la cual linda con el terreno vecino, y en la que entran dos escritorios pequeños para la Directora y el Preceptor, unos muebles de guardado y una fotocopiadora), un baño pequeño, un mueble angosto y alto en la puerta del mismo, y una cocina<sup>133</sup> de menos de dos metros cuadrados. Estas se ordenan de manera lateral, quedando la Dirección en el final del pasillo. Retomando la idea de tiras que acompañan a la galería, a este sector le siguen tres aulas, y en el fondo una “media sombra” que separa la zona en obra. Las aulas, hacia la izquierda, lindan con un patio interno descubierto que limita con el exterior de la escuela y el costado derecho da a la galería; ambos lados con ventanas y puertas. Para distribuir los cinco cursos en las tres aulas construidas hasta ese momento se organizaron así: 1er año en el primer salón, 2do y 4to en el segundo, con un pizarrón de pie en el medio oficiando de medianera y los jóvenes sentados mirando al mismo, y, por tanto, viéndose con los compañeros del otro curso. En el último salón, 3ro y 5to, con pizarrones en cada pared extrema y sentados de espalda entre grupos, sin división material (Imagen 9, p. 96). La decisión de dicha organización tuvo que ver con la cantidad de la matrícula<sup>134</sup> principalmente, sumado a cuestiones de convivencia y organización de la tarea docente.

---

<sup>133</sup> En los planos (Fig. 2, p. 98) este ambiente se nombra como “Portería”, y el Office (lugar que podría ser pensado para los docentes) se ubica cercano a los ambientes exclusivos de la escuela Primaria y hasta el momento del trabajo de campo no se había construido.

<sup>134</sup> Hay una tendencia a tomar decisiones espaciales en relación con las cantidades de alumnos. En los casos que analizamos en los capítulos siguientes este elemento también aparece: una relación entre matrícula y usos. Los espacios se distribuyen, cambian de usos o sentidos, en función de la cantidad de alumnos y las necesidades ligadas a la matrícula. La matrícula es un elemento por el cual se definen distribuciones y usos. Y no solo de aulas para clases, porque sube la matrícula, la biblioteca pasa a un pasillo y se habilita un aula más grande, o porque baja, se invierte y se da clases en un salón chiquito y el grande se deja para sala de video. Retomaremos esta cuestión en el capítulo 6.



un poco, más que nada por lógica, por la cuestión de que Primero es un curso que se tiene que adaptar, que viene de la primaria, y siempre es el curso más numeroso. Entonces ellos sí o sí tenían que estar solos. (...) Y después el resto de los cursos un poco también por el número (...) Siempre Quinto y Cuarto, que son los cursos superiores son más tranquilos, entonces también nos convenía poner un curso más tranquilo, y un curso... entonces, decidimos poner Segundo y Cuarto, que también cuarto son poquitos, y Tercero y Quinto. (Entrevista a Profesora de Construcción de Ciudadanía e Identidad, Facilitadora de la Convivencia, 22-04-19)

Contaban con otro salón más (el que preexistía) que no utilizaron por encontrarse cercano a la obra y, en voces de los protagonistas, no se los habilitaron por cuestiones de seguridad. Puede haber tenido que ver también con que sea el salón donde se guardaban las máquinas en los momentos que no se trabajaba.

Para mediados de año se habilitó el edificio entero. A lo anteriormente descrito, y en continuidad en la tira de aulas, se sumaron dos más con iguales características (la que preexistía y otra más) y baños, diferenciados para varones y mujeres y uno para discapacitados. En el medio de esta tira, entre las aulas y los baños, hay una apertura, que funciona como pasillo que conecta la galería con un patio interno al que dan las aulas y la Dirección. Este pasillo está techado, pero sin cerrar en sus dos extremos, en tanto funcionaría como lugar de paso de uno a otro patio.

Describimos aquí los ambientes de uso exclusivo de la escuela secundaria, objeto de nuestra investigación, pero cabe mencionar que el proyecto arquitectónico contempla ambientes de uso compartido con la primaria, como la Biblioteca y Comedor/SUM (con cocina, depósito y baño) con salida independiente a la calle. Figuran en el plano además una Sala de Reuniones, un Office y la Sala de dulces/Laboratorio de Ciencias Naturales.

El devenir del conjunto escolar presenta dos particularidades. Por un lado, el movimiento, la mudanza y la apropiación constante. Compartir edificio con otro nivel es un hecho que acompaña las relaciones que los sujetos entablan con lo espacial. En términos formales, esto se visualiza en la fachada de las escuelas que, denotando continuidad entre una y otra (están al lado), un tapial bajo las separa y diferencias en la estética fortalecen el límite visual: la escuela Primaria tiene notas de edificio antiguo, colores marrones<sup>135</sup>, aleros, techo a dos aguas y aberturas de madera; el sector de la escuela Secundaria da cuenta de una

---

<sup>135</sup> Al momento del trabajo de campo este era el color, en el presente, y con la obra totalmente finalizada, la fachada está pintada en colores beige y azul.

arquitectura moderna, paredes blancas, puertas de rejas anchas, carteles de letras plateadas. (Imagen 5 a 7, p. 95 / Fig. 3, p. 99)

Por otro lado, es parte de un sistema constructivo más amplio (en manos del gobierno provincial), con notas de una arquitectura moderna y una imagen que se puede vincular a la de otras escuelas construidas por la gestión provincial durante determinado período. Esta escuela cristaliza la presencia de un lenguaje estético homogéneo, común en las escuelas de las últimas décadas, una imagen de la obra pública en la provincia santafesina que identifica a una gestión determinada<sup>136</sup>. Un programa de construcción de escuelas que excede a los protagonistas de cada institución, y al que los sujetos, de la escuela de esta investigación, intervienen haciéndole traducciones. A continuación, deteniéndonos en los usos, indagamos en la apropiación y las configuraciones del espacio escolar en el medio rural del sur santafesino.

#### **4. Configuraciones espaciales en la escuela santafesina: una mirada desde los usos, sentidos y experiencias**

Hemos mencionado que el término configuraciones espaciales alude a las formas que toman los espacios a partir de aquello que los sujetos *le hacen*, contemplando elementos que tienen que ver con un desarrollo material del conjunto escolar (proyección y construcción formal), y con otros simbólicos (sentidos y usos proyectados y vividos, que no necesariamente coinciden). Permite contemplar tanto las intervenciones que realizan referentes de arquitectura escolar, ministerios, estamentos de los gobiernos, etc.; como aquello que producen los integrantes de la institución escolar (docentes, alumnos, directivos, familias, etc.). Es un concepto que en sí mismo incorpora el “*estar siendo/haciendo*” al espacio escolar y entonces permite explorar en el devenir de los procesos de construcción y apropiación del conjunto escolar y la participación de diferentes sujetos.

Organizamos este apartado según los movimientos que la escuela santafesina ha ido teniendo en relación con lo espacial, una vez constituida como escuela secundaria, funcionando en un edificio compartido. En primer lugar, analizamos el período de convivencia plena con la escuela primaria, luego, la transición al edificio en construcción y,

---

<sup>136</sup> Referimos a la gestión del gobierno del Frente Progresista Cívico y Social, del gobierno de Miguel Lifschitz (2015-2019).

finalmente, un tercer momento cuando indagamos las relaciones con el espacio ya habitando el conjunto escolar construido para la Secundaria (contemplando además los usos y configuraciones de los espacios a compartir entre niveles).

#### **a. Usos del espacio escolar compartiendo edificio con la escuela Primaria**

Hemos señalado que la escuela secundaria comenzó funcionando en el edificio de la primaria, junto con el jardín. Los tres niveles estaban ahí en un mismo conjunto y con ambientes compartidos. Este es un ejemplo de lo que mencionamos anteriormente en cuanto a la escuela primaria funcionando como fuelle de los demás niveles en el medio rural, alojando en su edificio el desarrollo de los mismos.

Los patios y baños eran compartidos, también las aulas y la sala de Dirección. Había dos cocinas con funciones diferenciadas: en la de la Secundaria se hacía el té para todos los niveles, en la de la Primaria el almuerzo para dicho nivel<sup>137</sup>. La cocina de la escuela secundaria funcionaba también como Sala de Profesores. Veremos más adelante que los usos que los docentes hacían de esa Cocina de la secundaria (y que en los planos figura como Portería - Fig. 1, p. 98) se va a sostener en el edificio nuevo.

La convivencia de usos en un mismo espacio, la traducción de los mismos o quizá, la versatilidad que algunos espacios cobran, se observa en el caso de esta cocina de la secundaria a la que le otorgaron dos funciones: se preparaba el té para los dos niveles y también se corregía, se planificaba, o se transitaba allí el tiempo de espera. A pesar de las condiciones que regulan el estar en una escuela, los sujetos encuentran formas propias de ocupar lugares y tiempos (Rockwell, [2011] 2018). El espacio es un texto, y las interpretaciones que se le hacen son variadas. Al indagar en los procesos de reproducción es necesario también considerar las resistencias, conflictos, contradicciones, etc., en tanto allí se inscribe la apropiación, en esos grises, en esas tensiones, en lo rugoso de las relaciones entre sujetos y el pasaje que se despliega. En este ambiente había una pava eléctrica, una bacha, una cocina (artefacto), alacenas y utensilios, una mesa y algunas sillas. Era el lugar donde estaba el personal auxiliar y también los docentes. Aquellos con horas sin clases entre unas y otras, o que llegaban antes por aprovechar la movilidad compartida, y tenían que esperar para entrar al aula. El uso de ese espacio era recurrente y en el recreo masivo, todos los profesores hacían su descanso allí. La Directora se

---

<sup>137</sup> La escuela secundaria no tiene la opción de almuerzo para sus alumnos.

acercaba en los recreos, considerando valioso compartir ese momento con el equipo (Registro de Observaciones, 29 y 30-11-18). Las charlas eran sobre cuestiones ligadas a lo escolar y también de índole personal o recreativo.

Docente: Siempre se marcó un poco las funciones y, los, dónde llegaba la primaria y dónde llegaba la secundaria (...) La cocina era de primaria, iban muy pocos docentes de la secundaria. Lo mismo que a la cocina de la secundaria, iban las docentes de primaria a buscar algo puntual específico, pero no se juntaban. (...) En la Dirección, en la Dirección de la secundaria ahí estaba Dirección de secundaria, Dirección de primaria y el Preceptor. (...) convivencia con las dos Directoras, de primaria y de secundaria. Entonces, ¿Cómo hacíamos? Sí tenía que, eh, hablar la Directora de primaria con algún padre salíamos los dos. Si tenía que hablar la Directora de secundaria, salía de primaria, salía el preceptor. Compartíamos el espacio físico.

Entrevistadora: ¿Y cuándo te ibas? Que tenías que salir, que liberar ese espacio, ¿a dónde te ibas?

D: A la cocina de la secundaria, que es la chiquitita que estaba al lado de la dirección. (Entrevista a Profesor del Área de Ciencias Sociales, ex Preceptor, 31-08-19)

El uso de las aulas manifiesta la convivencia de niveles, en las paredes había afiches con dibujos, vocales, o carteles que aluden al nivel Primario. Pero, además, por ejemplo, al momento de realizar el trabajo de campo, 4to año<sup>138</sup> de la Secundaria cursaba en el comedor de la Primaria, y en la hora del almuerzo se mudaban con sus útiles al aula que dejaba libre 6to grado. O el caso de una de las aulas (donde cursaba 5to año) que funcionaba en lo que en el proyecto se menciona como Hall (Fig. 1, p. 98). Esta sala tiene tres puertas, la que sale al exterior (y que suele ser confundida con el ingreso a la escuela y por tanto sufrir interrupciones), otra que da al patio interno (y por la que los alumnos y docentes ingresan), y otra que conecta con un salón de clases. Al momento del trabajo de campo, en ese otro ambiente funcionaba 4to grado, pero al año anterior había estado allí una de las salas de Nivel Inicial, cuestión que significaba un desafío en relación con los ruidos y voces, en dos ciclos tan disímiles.

El año pasado funcionaba acá al lado una Salita del Jardín. Y ahí sí, se complicaba bastante el hecho de dar clases, que por ahí, nosotros estamos explicando y los chicos estaban

---

<sup>138</sup> Para distinguir en las referencias a los niveles, hablamos de “grados” cuando corresponde al Primario y de “años” para Secundario.

jugando. Los mismos chicos se distraen. Ahí sí, pero ahora primaria, 4to grado, si se escucha, porque lo único que nos separa es esta puerta que está abierta, y se escucha pero no molesta demasiado. (Entrevista a Profesora de Ciencias Naturales, 30-11-18)

La distribución de los grupos en las aulas variaba cada año, en función de la matrícula. El hecho de que haya algunas más espaciosas que otras, condicionaba la toma de decisión al respecto. Al no ser todas las aulas del mismo tamaño, iban organizando según grupos más o menos numerosos. Este es un aspecto compartido con otras escuelas rurales, aunque tradicionalmente en las escuelas de nuestro país el criterio ha sido una correspondencia con el curso/año o con el área de saber (por asignaturas o departamentos).

Para las clases en el comedor, se usaban las mesas largas y anchas, donde luego comían los niños.

Entrevistadora: ¿Y te gustaba eso de tener una mesa grande y ser muchos compañeros?

Alumna: Sí, me re gustaba, porque hacíamos todo en grupo. (...)

E: ¿Y si tuvieras que elegir? ¿Cuál mesa te gusta más?

A: La redonda. Las que estamos usando ahora. (se refiere al momento en que ya están usando el edificio nuevo pero compartiendo salón)

E: ¿Ah sí?

A: Sí.

E: ¿Qué te gusta de una mesa redonda?

A: Porque, eh, así hacemos todo juntos, y, no sé, charlamos ahí. Y somos muy compañeros en el grupo, por eso. (Entrevista a Alumna de 5to año, 03-05-19)

El pizarrón era de pie y solía estar dividiendo el comedor en dos partes, porque además era un lugar de paso recurrente del personal auxiliar. En estos usos, las relaciones entre espacio-tiempo-uso se manifiestan en la identidad que cobran los lugares según la combinación de los tres elementos. No había escritorio para el docente y es interesante ver cómo cada uno elegía un lugar donde ubicarse. A diferencia de otras aulas en las que la existencia de un pizarrón, un frente al que mirar, las sillas en fila y un mobiliario que cumple con la función de escritorio, define de antemano una ubicación que el profesor puede respetar o alterar, pero que está ahí, materialmente establecida. En este *otro* espacio irrumpen variaciones, posibilidades de traducción que las mismas condiciones materiales

generan. Entre los docentes observados, todos tomaron lugares diferentes para sentarse o dejar sus pertenencias<sup>139</sup>.

En el patio techado/cubierto (Imagen 8, p. 96) y el semicubierto se desarrollaban los recreos, principalmente de la primaria y la secundaria, y se organizaban con los horarios para no coincidir ambos niveles.

Los recreos siempre fueron también bien distintos, separados. Los horarios de primaria de los recreos no son los mismos que de secundaria. Entonces, cuando estaban los chicos de primaria en el recreo, no estaban los de secundaria, y a la inversa cuando estaba secundaria. Los recreos no eran, no son tan... eh, complicados ¿sí? La cantidad de alumnos, 80 alumnos, un poquito menos, no dificulta mucho la convivencia. (...) no es mucha la cantidad de alumnos y el patio era grande, entonces no, no generaba disturbios, digamos, más que alguna que otra corrida. (Entrevista a Profesor del Área de Ciencias Sociales, ex Preceptor, 31-08-19)

Las ventanas de las aulas dan a esos patios. El Inicial tenía los juegos en un extremo del edificio, lindando a una de las calles laterales. El tiempo que estuvieron en obra, eran constantes los ruidos de martillazos, soldadura y otros, además de las voces de los constructores y la radio de fondo que los mismos escuchaban. Si bien separaban con una “media sombra”, el polvillo y el ruido atravesaban igual.

En el patio techado/cubierto hay una chimenea, una especie de estufa a leña, y arriba la imagen de una virgen. En el costado, durante los recreos el preceptor o la auxiliar ponían una mesa de las que se usan en las aulas, y arriba una caja con golosinas y bizcochos (que generalmente traía el panadero en las primeras horas). En ese costado, y con ese mobiliario, se desplegaba lo que los integrantes de la escuela reconocían como el kiosco. Además, al lado, había un bidón de agua para consumo de los estudiantes. Cuando estaba vacío acudían a la cocina de la Secundaria a avisar y por lo general, el personal auxiliar lo llenaba y llevaba al patio. La escuela no tenía agua potable, iban a buscar a una planta potabilizadora que está a unos 200 metros o les llevaba alguien de la Comuna.

Las clases de Educación Física solían ser en la plaza, excepto si llovía que las desarrollaban en los salones. Los actos eran en el patio semicubierto, se decoraba un

---

<sup>139</sup> Más adelante, en el capítulo 6, veremos que en la escuela cordobesa tampoco hay escritorio en las aulas. Sin embargo, aquí, la disposición de las mismas, el pizarrón amurallado en la pared y los alumnos sentados en fila mirando al frente, ponderan una presencia marcada, también materialmente, del docente parado en el frente del salón.

pizarrón de pie, se colgaban algunos elementos de ornamentación, y allí transcurría. En uno de los actos, la actividad cerró con una hamburguesada que el Preceptor preparó en el patio de atrás (en el que en el presente hay construcciones, pero en ese momento no). Los docentes comieron en la cocina, participamos de esa instancia almorzando con ellos y compartiendo las conversaciones que giraban en torno a los jóvenes que estaban terminando 5to y para los que se había hecho ese agasajo. (Registro de Observaciones, 29-11-18). Los actos de fin de año se hacían en un salón de la comuna o en ese mismo patio nombrado.

En esa disposición se usaban ambos patios, el cerrado y el semicubierto. En entrevista con una joven, ella mencionó que antes de que cierren para iniciar la obra usaban ese costado del patio aprovechando la sombra de los árboles (Entrevista Alumna de 5to año, 03-05-19). Este dato es una recurrencia en escuelas rurales, donde el uso del espacio exterior se prioriza, pero para ello es necesario contar con las condiciones, que pueden ser físicas (por ejemplo, la sombra de un árbol) o materiales (una pérgola, una galería, tirantes para sostener una parra, etc.). Otro lugar elegido por las adolescentes, en los recreos, es el baño: charlan ahí adentro, reunidas, al costado de la bacha y cerca de la puerta que vincula con el patio.

Daniel Brailovsky (2012) analiza el uso de los baños en la escuela primaria. Plantea que “ir al baño” durante la hora de clase permite vivenciar una escuela que no se conoce en otro momento, el del recreo, por ejemplo. El baño, de la Primaria dice Brailovsky, y adherimos que su planteo puede ser pensado para Secundaria también,

es el único lugar de la escuela donde los alumnos no están vigilados (...) En sus paredes se inscriben frases que no se parecen a las que aparecen en otras paredes de la escuela. Y también los docentes ocasionalmente acuden al baño para fumar, ya que en los lugares públicos no está permitido. (p. 43)

Podría pensarse que el baño es un “espacio otro”, dentro del espacio escolar. Es donde los secretos se cuentan, las tristezas se manifiestan, los amores se confiesan; es donde se puede ser sin la mirada institucional. El baño funciona como espacio íntimo, como escape, como interrupción a lo escolar; y la regulación de los baños es un desafío para los docentes y directivos en tanto cuidado de los estudiantes de la institución. Y, si bien ha sido objeto del higienismo o de preocupaciones ambientales (el cuidado del agua, por ejemplo), no ha sido contemplado como parte de lo escolar, o como una preocupación de la pedagogía (Brailovsky, 2012; da Silva, 2021).

En esta escuela, el uso del baño compartido con la escuela primaria presenta desafíos y temores a los directivos y docentes. En las entrevistas, Directora, Preceptor y algunos docentes plantearon que les sugerían a los estudiantes de la Secundaria no ir al baño cuando estuviesen los niños de Primaria en recreo, para evitar situaciones problemáticas. Los baños pueden ser lugares de sospechas y fantasmas, quizá por esta misma falta de regulación, de mirada adulta, cuidado y control. En el baño suceden algunos hechos prohibidos (fumar un cigarrillo, dar un beso, usar el celular), y la falta de acceso público puede abonar a fantasías temerarias. (Brailovsky, 2012).

El caso santafesino presenta una singularidad con relación a los usos del espacio y la constitución de la identidad en una institución. Durante el período de convivencia con la primaria, las Directoras de ambos niveles compartían la misma sala de Dirección y un mismo número telefónico. Cuando se llamaba a la institución y se preguntaba por un directivo, quien atendiera consultaba de cuál de las dos escuelas. Dos identidades inscriptas en un mismo objeto, dos gestiones arrimadas, dos instituciones en una misma sala. En este espacio, además, estaba el Preceptor con su escritorio, una fotocopiadora que usaban muchos docentes, materiales didácticos, y las llaves de todos los armarios (repartidos en los salones) donde se guardaban materiales de la secundaria. Un lugar transitado por diferentes sujetos, para variados usos. Por ejemplo, un mediodía, estaba sentada esperando su hora de ingreso una docente reemplazante de la escuela Primaria del turno tarde.

El mediodía era un momento complejo, como si en ese horario los espacios se achicaran. A la coexistencia de tres niveles del sistema educativo, se le sumaba que durante unos minutos conviven la Secundaria con el turno vespertino de la Primaria. El personal auxiliar tenía que acondicionar salones y baños casi en simultáneo a la cursada de los chicos de Secundaria, iba ordenando lo que estaba libre antes de que entren los de la Primaria.

Las disputas con la Primaria en relación con los usos y materiales podían notarse en algunos relatos de los entrevistados. Compartir el edificio generaba desafíos: a la organización y distribución de espacios y tiempos, se sumaba además el uso del mobiliario y el equipamiento. Por ejemplo, si algo se rompía, había desencuentros para ver qué nivel lo arreglaba, lo mismo cuando se terminaba el gas en el tubo con el calefaccionaban. Uno de los docentes, recorriendo la obra y hablando de los espacios que estaban construyendo con intenciones que se usen compartidos entre Primaria y Secundaria, comentó: “pero ¿viste cómo es?, es de todos y no es de nadie” (Registro de observaciones, 29-11-18).



Al momento del trabajo de campo, la convivencia era entre niveles (compartiendo edificio y turno), y con la obra en construcción. Multiplicidad de capas en un mismo espacio, que se traduce y apropia, en el accionar de los sujetos allí.

### **b. Movimiento, mudanza y estrenos. Expectativas (y disputas) en un edificio por venir**

En este apartado indagamos en las inquietudes, sensaciones y experiencias durante el proceso de obra y al momento de recibir el edificio. Resulta interesante indagar cómo se tramitan la espera y las expectativas en un espacio en construcción.

Docentes, directivos, alumnos y personal auxiliar fueron testigos de la construcción de la obra. Convivieron con los materiales, los constructores, las máquinas, el polvillo y los ruidos; realizaron la mudanza, colgaron los pizarrones, distribuyeron el mobiliario, “una semana entera de estar todo el tiempo acarreado libros, mesas, sillas, muebles” (Entrevista a Preceptor, 03-05-19).

Experimentaron la sensación de estrenar edificio. En principio una transición, cinco cursos funcionando en tres aulas y la experiencia de compartir salón con dos docentes, materias y temas; sin límite material que divida uno de otro grupo (Imagen 9, p. 96), con una escuela cercada con “media sombra” para separar de lo que seguía estando en construcción.

Fueron también partícipes del estreno, de ese llegar a un lugar nuevo, sin uso y empezar a habitarlo, a hacerlo propio, a apropiarlo. Desembalar sillas, ubicar mesas, distribuir qué curso a qué aula. Hicieron una jornada especial, se eligió un color para cada curso y se ocuparon de llenarlo de carteles, flores, guirnaldas. Cada salón y cada curso, con su color y su decoración. Entre debates, preguntas y disputas comenzaron a pensar ese espacio, idearlo, producirlo. Se proponen darle usos específicos y disponer las condiciones para ello. Un elemento interesante en el análisis del espacio escolar se vincula con las expectativas o ideas en torno al nuevo edificio. Por ejemplo, con relación a un lugar para estar los docentes en el edificio nuevo. Las hipótesis eran varias.

En una conversación con una docente, sentadas ambas en la cocina del edificio anterior, me comentó que la Directora les había dicho a los profesores que ese espacio se iba a demoler y ella se preguntaba entonces en qué lugar resolverían las esperas entre horas o los descansos. Atinó a arriesgar que quizá en algún costado del SUM. (Registro de Observaciones, 30-11-18).

Vamos a tener que seguir compartiendo. Si bien la secundaria va tener sus salones separados, sus baños separados... Por ejemplo, en este donde está funcionando el comedor ahora, va a ser Laboratorio de Ciencias Naturales y Sala de dulces, que va a ser compartido. En el lugar ahí donde está la Cocina se sigue ampliando y va a ser Biblioteca que va a ser compartido. Y después en la cocina vieja va a ser un tipo Office, que también es compartido, Sala de Reuniones, Office... De acuerdo a los planos te estoy hablando, después el día de mañana cómo quede, no sé. Y va a ser también compartido, porque, por ejemplo, nosotros, yo allá no voy a tener ninguna Sala de Profesores, lugar para los profesores, no tengo una pequeña salita como para que vos puedas estar o con un papá, recibir a un papá, o en el caso de la Facilitadora de la convivencia, o que estuvieran los profes durante los recreos, o si algún profe tiene hora libre, que pueda tener un espacio donde esperar, nada más. (Entrevista a Directora, 30-11-18).

“Un espacio donde” dice la Directora y lista múltiples usos que le daría a esa sala, que parece estar proyectada en los planos, pero para un uso compartido entre niveles que no acontece de manera natural. Hasta el momento de mi trabajo de campo eso no fue así, sino que siguieron usando lo que en el nuevo edificio es la cocina.

Docentes y Directora se hacen preguntas, le hacen preguntas al proyecto y a quienes lo desarrollan. Le hacen preguntas a los espacios por venir. Una docente, en un momento que estábamos sentadas en la cocina del edificio actual, comentó una anécdota sobre cómo ella y otra colega “persiguieron” (usando su expresión) al arquitecto de la obra, el día del acto de presentación del proyecto, para que les explique porque no había planificado una Sala de Profesores para el secundario. (Registro de Observaciones, 03-05,19).

Entrevistadora: Claro. ¿Y vos ibas sabiendo que iba a pasar porque te lo contaba la Directora?

Docente: Porque me lo contaba la Directora, y alguna que otra vez la acompañaba al recorrido de la obra, y escuchaba.

E: Y en ese recorrido, ¿qué cosas pasaban?

D: En el recorrido, ¿qué hacíamos? Bueno, pensábamos cómo iba a ser, cómo iba a quedar terminado el edificio, qué destino le íbamos a dar a cada espacio. De qué forma nos íbamos a organizar. Ehm, pensábamos hasta recordar dónde estaban ubicados los cables de luz para después tener precauciones al agujerear para colocar algo. Eso. Y... pensábamos también, cuando uno veía el avance de obra, pensábamos en cosas que no se tuvieron en cuenta.

E: ¿Cómo por ejemplo?

D: Por ejemplo, el tamaño de la Dirección, por ejemplo la Sala de Profesores, por ejemplo, eh, quizás el gran tamaño de las aulas y la ausencia de otro espacio extra. Por ejemplo, un espacio extra para guardar cosas, un espacio de reunión. (Entrevista a Profesor del Área de Ciencias Sociales, ex Preceptor, 31-08-19)

La Sala de Profesores, el emplazamiento de la Dirección y la falta de un lugar de guardado, son tres elementos que los sujetos escolares nombran como faltantes del proyecto.

Entre las estrategias desplegadas por los sujetos para habitar el edificio nuevo y volverlo propio, se destacan decisiones respecto a: a. cómo distribuir el mobiliario y los materiales; b. cómo decorar los salones, embellecer los patios y aumentar la confortabilidad de los ambientes (hacer estantes con cajones de verduras o construir sillones a base de rueda de camión, acomodar un sector de pasto que estaba seco, poner macetas con flores, pensar murales para pintar en paredes y columnas, agregar un timbre, juntar fondos para comprar aires acondicionado); c. los usos para los espacios, y preguntarse cómo usar la galería, el patio de atrás y el SUM; y, también, d., qué hacer con los sectores que a su criterio le faltan al proyecto e idear alternativas futuras para asegurarlos (por ejemplo, la Sala de Profesores, un ambiente para guardar materiales, un espacio para las clases de Educación Física cuando llueve).

Para el uso del patio, comenzaron por poner una red de vóley en los recreos, pensar bancos en las galerías, sembrar césped, pintar murales. Se preguntan también cómo disputar espacios, usar algunos para habitarlos, ocuparlos y de ese modo defenderlos, especialmente los espacios proyectados para uso compartido.

Comenzaron el 2019 funcionando en el edificio propio, con una distribución de los años/cursos en las aulas basada en la urgencia más que en decisiones pedagógicas. Tuvieron que asegurar el inicio del ciclo lectivo con lo que se contaba: 3 aulas para 5 grupos. La organización se resolvió sacando cuentas, sumando alumnos, y en función de la cantidad se armaron las combinaciones. La matrícula, tal como hemos mencionado anteriormente, alumbrando decisiones que se toman sobre el uso del espacio.

Nos preguntamos ¿qué generan los encuentros? ¿y el trabajo docente de a par? ¿qué pasó con las/os docentes compartiendo un espacio? ¿Qué pasó en este encuentro entre dos grupos en un mismo salón? ¿qué es lo que hace que, aun compartiendo habitación, se sostenga la formación de dos cursos, dos pizarrones, dos clases, etc.?

A pesar de la urgencia, fue posible observar efectos pedagógicos en estas formas de habitar el aula. Los estudiantes participaban en las clases del otro curso, “se colaban” interviniendo

y si la profesora hacía una pregunta en 3ro y alguno de 5to lo sabía, respondía. Cuestión que les causaba risas, además de intercambios. Entre los profesores la experiencia de compartir curso es recordada con agrado, comentan que estando cada uno en su clase, pero en un mismo salón, pudieron conocerse “más de cerca” y estar al tanto de los temas que enseña cada uno. La constante fue cada docente con su clase y su grupo, en su rincón, compartiendo con otro armado similar un ambiente para su curso, sin embargo, debían organizarse si algún día en uno u otro había evaluación, o tenían que limitar los debates y esas actividades que complicaban la convivencia en el aula (en tanto el límite solo era visual) (Imagen 9, p. 96). Hubo ocasiones en que se pensaron trabajos entre los grupos que compartían salón.

Yo por ejemplo ahora estoy dando en Tercero, ¿viste que yo te contaba que doy Construcción de Ciudadanía e Identidad? Y la otra profe, en el mismo horario que yo da Construcción de Ciudadanía y Participación, Viviana, entonces el otro día estábamos poniéndonos de acuerdo en poder dar la clase sobre centro de estudiantes juntas (...) tranquilamente podemos dar vuelta Tercero y Quinto y darlas juntas aprovechando que las dos damos de 9 a 10.20. También pensábamos una clase de ESI, en vez de hacerla ella con su grupo, y con mi grupo, también poder darla, ya que tenemos Tercero y Quinto. (Entrevista a Profesora de Construcción de Ciudadanía e Identidad, Facilitadora de la Convivencia, 22-04-19)

Sin defender resoluciones basadas en lo urgente, parece valioso contemplar los efectos incalculables de algunas decisiones espaciales, como en este caso, que, si bien no prosperaron, pueden alumbrar futuras experiencias que alteren o impliquen otros usos del espacio escolar.

A su vez, sorprende que aun produciéndose una alteración de lo material (no hay un aula para cada curso), se conserva una tradicional distribución en el espacio. Es decir, se divide el aula al medio y se sostiene la organización frontal, con un docente al lado del pizarrón y alumnos sentados en filas. Aun cuando la configuración material no es propicia, el uso de lo espacial se mantiene, la organización y distribución resisten. El pizarrón aparece ordenando la distribución espacial en el aula (los grupos se sientan de cara al mismo, cada profesor se ubica al lado), es utilizado por los docentes para el desarrollo de sus clases, y, en ese momento puntual, cristalizaba la presencia de dos cursos en un mismo salón. El pizarrón “es herramienta y símbolo” (Brailovsky, 2012, p.56) en la escuela,

Entrevistadora: ¿Qué te parece que tiene que tener una escuela, en relación al espacio, para que sea una escuela? ¿Y que la diferencie de otros lugares? ¿Qué, qué no puede faltar?

Docente: Un pizarrón. Un pizarrón y los alumnos. [Risas] Eh, si, yo creo que el pizarrón es lo que marca. El viernes, por ejemplo, había un pizarrón que le llaman, eh, no me acuerdo que vino ahora (...) el pizarrón móvil le digo yo, pero bueno, cuando vino en el mobiliario decía un nombre raro que no entendíamos que era un pizarrón móvil. Entonces, dejamos uno viejo afuera para las efemérides, y una docente dijo: “está bien que quede afuera así le da calor de escuela”, entonces por eso me acordé que el pizarrón es lo que le da, eh, esa onda de escuela. (Entrevista a Profesor del Área de Ciencias Sociales, ex Preceptor, 31-08-19)

Las primeras semanas, post mudanza, siguieron acomodando, definiendo y organizando los materiales. Varias veces se escuchaban diálogos entre los docentes, preceptor y Directora, intentando recordar dónde habían guardado determinado elemento. Mudanza y tiempo para organizarse, en una institución andando, en pleno ciclo lectivo, y con diferentes sujetos interviniendo. Dicha escena acompañó varios meses del 2019.

Las puertas tienen carteles que indican qué año (curso) corresponde a cada aula y debajo una leyenda que indica “Secundaria”. Cuando se consultó por qué habían hecho los carteles así, suponiendo de antemano que podía existir allí la necesidad de distinguirse con la escuela Primaria, el preceptor, una docente y la asistente escolar respondieron que había venido así y manifestaron no haberse percatado en ese detalle. Sin embargo, esa aclaración puede cristalizar la necesidad de diferenciar territorios (entre la escuela Primaria y la Secundaria que, aunque tienen edificios propios, parecen estar incómodamente cercanas, además de que el proyecto arquitectónico contemple espacios de uso común). Al ser salones amplios y todos iguales, no se resuelve la distribución de los años en los espacios según matrícula, como sí pasa en otras instituciones y veremos en los siguientes capítulos.

En el momento de pasaje de un edificio a otro surgió la duda sobre dónde hacer los actos escolares: ¿dónde reunir, bajo techo, a la gente cuando es mucha? Antes usaban el patio semicubierto, y ahora estaba surgiendo la posibilidad (o la preocupación) de elegir un nuevo ambiente. Entre las opciones barajaban el SUM, aunque temían que quede chico. Durante el período de trabajo de campo los actos se hicieron en el patio y los días de lluvia o mucho

frío utilizaron el SUM. Para los actos de fin de año, siguen eligiendo utilizar el salón de la Comuna<sup>140</sup>.

Recorriendo la obra, visitando lo que sería el SUM, otra cuestión que surgió en los relatos tiene que ver con la necesidad de un espacio amplio, techado, acorde a las clases de Educación Física. El SUM aparecía entre las opciones, porque si no, cuando llueve las resuelven en los salones, con juegos al interior y ellos plantean que no es lo más apropiado (Registro de observaciones, 29-11-18).

El salón preexistente que les habían construido para la secundaria en 2009 tiene rejas. Cuando compartían con la primaria, ponían ahí un grupo de menor matrícula y en el fondo las computadoras con las que contaban. Entonces ese rincón funcionaba como Sala de Computación. En el nuevo edificio, y con la nueva distribución se proponen hacer lo mismo en ese salón, principalmente aprovechando que tiene rejas en todas las puertas (a diferencia de los otros salones que tienen rejas en las ventanas pero no en la puerta). En ese salón está en planes hacer “tipo una Sala de Computación, teníamos pensado ya dejar instalado el proyector, total ahora si alguien quiere usar ese salón los chicos se pueden trasladar” (Entrevista a Directora, 03-05-19), refiriéndose a la dinámica cuando compartían edificio con la primaria y las decisiones sobre los usos del espacio demandaban coordinación entre niveles.

### **c. Entre procesos de apropiación y resistencia: los usos de un nuevo espacio escolar**

Habitar un espacio, significa apropiarlo, producirlo, transformarlo, en sus usos, sentidos y experiencias; en la lógica de Lefebvre (1974), apropiarse del espacio es volverlo una obra propia. Los sujetos, al apropiarse la cultura, la transforman, hacen suyos sus fragmentos, “los reordenan, los adaptan a nuevas tareas, y además los transforman de muchas maneras” (Rockwell, 2004-05, p. 36). También así, sucede en las instituciones educativas y sus espacios.

Una vez que estrenaron el edificio entero, Directora, Preceptor y docentes distribuyeron un curso/año por aula. Cada una con un pizarrón en uno de los frente, bancos y sillas acomodados según cada grupo va eligiendo. Todos los salones decorados, cada uno con

---

<sup>140</sup> En el capítulo 6, mencionamos que en la escuela cordobesa también se utiliza un espacio municipal para dichas actividades. Profundizaremos acerca de la necesidad de espacios adecuados a la concentración de grandes grupos, en el medio rural.

un color que fue elegido por el grupo que está allí todas las horas y días de jornadas escolares<sup>141</sup>. En todos hay un armario para guardar materiales (cuyas llaves están en la Dirección) y tienen sillas o mobiliario en los costados.

En este nuevo conjunto escolar, observamos clases en los patios, en la sombra de un árbol, sentados en sillas que sacaron de las aulas, formando rondas. (Imagen 16, p. 96)

En uno de los salones, en un costado funciona la Biblioteca, que también tiene su decoración propia (Imagen 11 y 12, p. 96). La Biblioteca merece especial atención. Por un lado, porque es un espacio a compartir con la escuela Primaria, pero la convirtieron en aula para dicho nivel. Por tanto, en la Secundaria, resolvieron dedicar un rincón de un aula a la organización de los libros. Los salones son amplios, entran los alumnos y resta espacio en los costados y la parte de atrás, tanto que en uno de ellos han podido acondicionar ese rincón a dicho fin. Este es un ejemplo de disputas de espacios y toma de decisiones<sup>142</sup>. El lugar destinado a la biblioteca y la decisión de la escuela Primaria de hacerla aula, y de la Secundaria de asegurar su existencia material en un espacio definido y estable: un rincón del salón de 4to año.

Los lugares de guardado de diferentes materiales y recursos, son muebles que están repartidos en las aulas y cerrados con llaves que se guardan en la Dirección (Imagen 15, p. 96). Esta organización se sostiene desde el uso del edificio compartido con la Primaria. En la Dirección, además de las llaves, se guardan calculadoras, hojas, lapiceras y otros insumos. En una observación de clase, un docente pidió que fuera alguien a buscar los diccionarios y preguntó dónde estaban, a lo que una alumna respondió: “los diccionarios están en 4to” (Registro de Observaciones, 14-11-19). Esta costumbre de ligar materiales con ambientes denota un modo de usar el espacio: cada salón, además de pertenecer a un grupo/año, es identificado por los recursos didácticos que alberga. Y toda la institución está al tanto de dicha distribución (y organización) material. tal hemos mencionado, en varios diálogos con docentes apareció la necesidad de un ambiente que funcione como lugar de guardado. En el caso de Educación Física sucede algo especial. Cuando compartían edificio con la Primaria también tenían elementos en común. Al mudarse, dejaron de utilizar los mismos materiales, pero comenzaron a guardarlos en un salón, cuestión que genera

---

<sup>141</sup> Desde el ingreso, hacia los baños, el orden de las aulas es consecutivo y los colores elegidos por los grupos son: 1ro (amarillo), 2do (rojo), 3ro (verde), 4to (violeta, allí está el sector de la Biblioteca y es el único que tiene rejas en las puertas), 5to no habían decorado aún.

<sup>142</sup> En la escuela cordobesa vamos a encontrar que en un momento que hubo que reacomodar salones para habilitar otros usos, los elementos de la biblioteca (muebles y libros) fueron organizados en una de las alas, pasillo que lleva al albergue de las mujeres. Avanzaremos en el capítulo 6.

desafíos, porque los chicos acceden a ellos y a veces se rompen o pierden. Al momento del trabajo de campo estaban ideando una alternativa de guardado para este nuevo edificio a habitar

Lo que nosotros estamos proyectando ahora es que una escuela de la ciudad de Rufino nos haga un cajón con candado, donde podamos guardar todos los elementos. Y podamos tener la llave únicamente los que accedemos a los elementos de Educación Física, y Directivos, por supuesto, y quede ahí. (Entrevista a Profesora de Educación Física, 14-11-19)

La galería en esta escuela unifica, es vertebradora de los ambientes que más se usan en cada jornada escolar. En la galería se transita, pero también se descansa, socializa, se pone una mesa para servir el té y se arma el kiosco. Cuando llueve, en la galería se forma y se saluda a la Directora. Allí también se resuelven conversaciones cortas con algún papá o mamá, se toma alguna lección oral, o se comparte un secreto antes de entrar a clase. En los recreos, los estudiantes están allí, o en el patio sin techo. Hicieron unos sillones, con ruedas de camiones, para sentarse y los ubicaron en la galería.

Entre las aulas y el patio de césped, está la galería operando como fuelle: no es adentro y tampoco afuera, no es la clase y tampoco el recreo, no es aula ni patio, es un *continuum* de lugares y funciones. A su vez, ese césped pareciera demarcar los espacios de uso para uno y otro nivel,

la primaria no ingresa de este lado, o sea, desde el pasto para acá y la secundaria no va hacia otro. El pasto, la parte de pasto, sería como el límite. (Entrevista a Preceptor, 03-05-19)

Los nenes de la primaria están en el pasillo. Y, los nuestros, del secundario, están acá abajo de la galería, así que no es como que hay una división física pero está el espacio. Como que ellos mismos se han separado o dividido, ¿viste? No sé. La idea nuestra, después, es poner, hacer asientos para que ellos puedan estar sentados acá en el patio. (Entrevista a Profesora de Construcción de Ciudadanía e Identidad, Facilitadora de la Convivencia, 22-04-19)

En los capítulos anteriores hicimos referencia a los límites, fronteras, el “plano cero” de Faraci, *et.al.* (2017), o los planteos acerca de las vinculaciones o los tejidos que los umbrales significan (Castro, 2015). Recuperar, por ejemplo, los planteos de Van Eyck sobre la búsqueda de un espacio intermedio, un *entre* que conecte la naturaleza y lo construido, unos tamices, dijimos antes, entre adentros y afueras. Umbrales que alojan, que se habitan,



que se expanden, adentro y afuera que se vinculan como gradientes, tal como hemos mencionado antes<sup>143</sup>. Seguiremos profundizando sobre estas cuestiones en los siguientes capítulos<sup>144</sup>. El tapial bajo que separa primaria y secundaria es otro de los espacios de encuentro elegidos para los recreos, se apoyan allí o se sientan, “ahí en el tapial llega el wifi de la primaria” (Entrevista a Alumna de 5to año, 03-05-19). En la escuela correntina trabajaremos el uso de los bordes en los recreos y la relación con el exterior, en un umbral que es habitado por los estudiantes. Y en cuanto al wifi, si bien es una constante en las tres instituciones analizadas, en la cordobesa y la correntina es además utilizado por vecinos y habitantes de la zona. Los bordes “conectando” espacial y virtualmente.

La Sala de Profesores, en el edificio compartido con la Primaria funcionaba en la cocina (portería), en el edificio nuevo usan el pasillo y la cocina (también mencionada en los planos como portería). Señalamos dos cuestiones: por un lado, la continuidad de un uso, de una tradición, se sostiene la misma experiencia que en el edificio anterior, cambia el ambiente, pero no su sentido y uso. Por otro lado, se visibilizan las resistencias, los escamoteos, al decir de de Certeau<sup>145</sup>. Los docentes no usan el SUM para encontrarse o pasar el tiempo que tienen sin estar en el aula, tampoco mencionan la posibilidad de usar lo que en el plano figura como Office, y que al momento no estaba construido. Quieren su Sala ahí, cerca de los cursos, de la Dirección, en esta tira, donde para varios de ellos “está todo”. Al igual que cuando compartían edificio con primaria, allí hacen tiempo, corrigen, planifican, mientras el personal auxiliar corta los panes para el desayuno y algún docente calienta agua para un té. Allí guardan las tazas para los alumnos, y yerba y té para consumo de los docentes y personal auxiliar. El té de los alumnos lo hacen en la cocina del SUM, en conjunto con el

---

<sup>143</sup> Revisando los aportes de Le Corbusier a la arquitectura moderna, Patrizio Martinelli (2018) plantea que el umbral entre el adentro y el afuera se produce a partir de la “creación apropiada de lugares de recepción y del ingreso; a través de la separación, el alejamiento, la creación de áreas y elementos de mediación entre los sectores públicos y privados (...) con la construcción de espacios habitables también en la fachada (...)” (p. 91). La escuela santafesina no tiene un frente que aloje, la vereda es angosta, no hay lugar para encontrarse, en cambio, la galería reúne y funciona como espacio habitable y creación apropiada.

<sup>144</sup> Las galerías son una nota característica de los edificios escolares rurales. En el “Manual de Proyecto” del Programa Nacional 700 escuelas, se sugiere diseñar una galería semicubierta como elemento que permite protección climática y también se vuelve un espacio de transición entre las aulas y el exterior, de modo que, hilvanando el conjunto, se convierta en “un elemento de identidad del edificio escolar rural” (p.18).

<sup>145</sup> Retomando los planteos de de Certeau, pensamos en las tensiones que se generan entre estrategias y tácticas, entre lo establecido y lo transgresor, disruptivo o innovador. En estas últimas se puede ubicar eso que este autor nombra como las “operaciones de los usuarios” y las “prácticas del desvío: escamoteos” (de Certeau, 1980).

personal auxiliar del nivel, preparan juntas para las dos escuelas, luego cada una lava lo de sus estudiantes (Entrevista a Asistente Escolar, 14-11-19).

Cuando de Certeau (1980) analiza los usos y consumos de productos culturales, plantea que no solo hay que interesarse en los productos ofrecidos, no solo mirar su circulación o funcionamiento, sino también las operaciones que se despliegan al hacer uso de ellos. En el caso de la escuela santafesina, se pone a disposición el conjunto, se ofrece una serie de ambientes que los sujetos traducen y apropian. Indagar en lo producido/fabricado e impuesto a todos y no en el movimiento que esto asume en la práctica, en los modos en que es utilizado, etc., conlleva el riesgo de suprimir “la posibilidad de representar trayectorias tácticas que, según criterios propios, seleccionan fragmentos tomados de los vastos conjuntos de la producción para componer con ellos historias originales” (de Certeau, 1980, p. 41) Estas prácticas, denominadas “trayectorias”, reconocen “el repertorio con el cual los usuarios proceden a operaciones que le son propias” (de Certeau, 1980, p. 37). de Certeau entiende que algo del consumo se vuelve una actividad productiva, entonces son válidas las preguntas acerca de qué operaciones despliegan los actores sobre aquello que reciben, cómo es posible indagar en ese pasaje de un consumo que se pretende pasivo y sin fisuras, a uno táctico que conlleva una acción, un uso creativo y creador. Además de estudiar el uso, es necesario “el estudio de lo que el consumidor cultural “*fabrica*”” (p. XLII), produce, es decir aquello que los actores (que no son los que fabricaron el objeto) hacen con este, qué fabrican en esas operaciones. La idea de producción proviene de la de *poiesis*, en griego *poiein*, y significa “crear, inventar, generar” (de Certeau, 1980, p. XLIII). de Certeau propone detenerse a pensar en aquello que el actor “fabrica” en esos usos y consumos, en las creaciones que emergen de las prácticas de usos. Estas formas de uso que se vuelven resistencia y permiten teñir de un tinte propio a aquello recibido se vuelven “prácticas del desvío”, que de Certeau nombra como “escamoteo”. El escamoteo es entendido como la posibilidad de volver algo propio, un “arte de hacer”, una forma de hacer que es diferente de la de los modelos imperantes.

El uso supone una desviación, una operación sobre aquello que se recibe. En el consumo, “el arte de utilizar” implica “ardides”, “cacerías furtivas”, “clandestinidad” y un “murmullo incansable” (de Certeau, 1980, p. 38). A la vez, “(...) las herramientas, los proverbios, o discursos diferentes, están *marcados por los usos*; presentan al análisis *huellas de actos* o de procesos de enunciación; denotan las *operaciones* de las cuales han sido el objeto (...)” (de Certeau, 1980, p. 25). Cuentan los espacios escolares con estas huellas, denotan las operaciones que sobre estos han desplegado diferentes personas, cristalizan los usos y

actos, las cacerías y los murmullos. Y la, en proyecto Portería, traducida en Cocina y Sala de Profesores, es un ejemplo. De resistencia, usos sostenidos y defendidos, traducciones que se sostienen aun cambiando de edificio, sentidos que se defienden, experiencias que perduran, aún en otra materialidad. En el edificio anterior habían construido este uso de ese espacio, que mudan al espacio nuevo, y lo perduran. Aun cuando las condiciones materiales no acompañan: en este nuevo ya no hay mesa, ni pizarrón para anotaciones o avisos, tampoco el artefacto cocina (aunque ellos sí, ubicaron la pava eléctrica allí). No tienen sala y la demandan. En un momento de la mañana, conversando con una docente, ambas sentadas en las dos únicas sillas que entran en la cocina, comenta: “¡tendríamos que hacer un entrepiso acá, porque no entramos” y mira para arriba. Luego agrega: “si hubiesen usado todo este material y en lugar de para arriba lo hubiesen hecho para el costado, estaríamos más cómodos” (Registro de observaciones, Profesora de Construcción de Ciudadanía y Derecho, 14-11-19).

Al ser un edificio proyectado con espacios compartidos con Primaria, el Office y la Sala de Reuniones pueden estar proyectados para dicho uso, pero no se construyeron. Esta cuestión representa las múltiples traducciones que hay entre un proyecto inicial, el construido y, luego además, el apropiado por los sujetos: del proyecto inicial al construido se hicieron menos ambientes de los que contemplaba el programa arquitectónico; con lo construido, los sujetos hicieron sus traducciones y la primaria convirtió en aula la Biblioteca, la secundaria habilitó en el salón de 4to año su Biblioteca y está proyectando para este mismo hacer la Sala de Computación en la parte de atrás del salón. (Registro de Observaciones, 03-11-19)

Siguieron reuniéndose en la Cocina (con dimensiones mucho menos que la que tenía el edificio compartido antes), acomodando los elementos en el pasillo, por ejemplo, los libros de firmas o pizarrón con información para docentes (Imagen 13, p. 96). Proyectan en un futuro poder construir una propia.

Entrevistado: ¿Y las cosas que pasaban en ese lugar, mientras ese lugar estaba, ahora dónde pasan? (refiriendo a la cocina del edificio compartido con la primaria)

Docente: [Suspira] Ahora pasan en lo que es, eh, la parte de adelante de la escuela. Está Dirección, un baño y una pequeña cocinita, por llamarlo de alguna manera, y cuando digo pequeñita ¡es pequeñita! Eh, si tiene tres por tres es mucho, y ahí estamos todos los docentes. Paradójicamente, quien diseñó la escuela, la ampliación de la escuela, no tuvo en cuenta la Sala de Profesores.

E: ¿No tuvo en cuenta la Sala de Profesores?

D: No hay Sala de Profesores. No hay Sala de Profesores, entonces estamos todos ahí en ese cuatro por tres, tres por tres, todos los docentes, la Asistente Escolar, todos. Todo pasa ahí. Pero, ¿qué pasa? Ahora, todo lo que pasa ahí se suma al pasillo de la Dirección.

E: ¿Cómo sería eso?

D: Antes, teníamos Dirección en un lugar, Sala de Profesores y Portería en otro. Ahora está todo junto, porque para llegar a la Dirección tenés que pasar por ese pequeño espacio. O sea que si viene un padre tiene que pasar por esa, ese espacio de tres por tres, que hay diez docentes parados apretados, pasar por un baño, para llegar a la Dirección. (Entrevista a Profesor del Área de Ciencias Sociales, ex Preceptor, 31-08-19)

El docente plantea que perdieron en cantidad de espacios, que en el otro lugar, si bien tenían que organizarse y salir de la oficina cuando alguna Directora de Nivel tenía que reunirse con alguien, ahora la Dirección exclusiva no es cómoda, por su ubicación y porque se suma la Cocina-Portería-Sala de Profesores (utilizamos los guiones como modo de demostrar los tres usos que le otorgan a ese mismo ambiente) allí adelante.

Los integrantes de la escuela esperan que pase el tiempo formal y legal establecido por la construcción de la obra, para luego poder construir una Sala de Profesores en alguna parte del conjunto.

En algún momento, con los profes, esto es una cuestión que sólo se habló con los profes, habíamos pensado, ya que los salones son tan grandes por ahí, dividir, hacer una pequeña salita de reunión de los profes. Pero bueno, no sé, es algo que está pensándose todavía. (Entrevista a Profesora de Ciencias Naturales, 30-11-18)

Algunos piensan que el pasillo entre las aulas y los baños (conectando los patios) en un futuro podría usarse con otro sentido del que fue proyectado: les gustaría cerrarlo y que ahí funcione una Sala de Profesores.

(...) el único espacio posible es la distancia entre el último, eh, la última aula y los baños, entonces, como hay un espacio interesante ahí, ¿cuál es la idea? La idea es, con dinero de la Cooperadora, posiblemente, se tiró como idea, hacer sala de profesores y a lo mejor, posiblemente una Preceptoría. (Entrevista a Profesor del Área de Ciencias Sociales, ex Preceptor, 31-08-19)

Estas traducciones, estos otros usos, que difieren de los proyectados por quienes diseñaron y construyeron, es una manifestación de los procesos de apropiación, donde los usos que

se hacen difieren de la idea original, los sujetos imprimen un sello propio y lo vuelven una obra singular, es decir, lo habitan.

Al discurso racional sobre las funciones precisas de cada espacio, a la programación realizada desde arriba, en la jerarquía del saber y del poder, los habitantes oponen la tozudez de su imaginario, de sus representaciones y sus prácticas (...). Invisten el espacio con detalles que pasan por alto los más distinguidos diseñadores, lo cargan de fantasías y de recuerdos. El espacio vivido es también fabulado y por eso el planificador fracasa estrepitosamente cuando procura un envoltorio abstracto al habitante y se arroga el derecho a definir el destino de una vida ajena, fijando las normas, cauces y modalidades del habitar. (Martínez, 2014, p. 17)

Martínez (2014), leyendo a Lefebvre, distingue entre los usos de los habitantes y los planificados, y es posible encontrar entre ambos un hiato, en el que irrumpe la apropiación, la traducción, la creación: el acto de volver propio, algo. Los sujetos, al habitar el espacio escolar, le hacen las intervenciones materiales y simbólicas necesarias para volverlo escuela.

Otro ambiente con el que hay malestar es la Dirección, por las dimensiones del ambiente y por su ubicación en el final del pasillo del área en el que hay una cocina (portería), un baño y dicha oficina. “¿Cuáles son los beneficios que van a traer los espacios?” Se pregunta esta Directora, preocupada por la falta de un espacio para que se reúnan los docentes y por la ubicación de su oficina para el desarrollo de sus tareas. Si bien este sector es transitado, la Dirección podría no ser un lugar de paso, dada esa ubicación. Aquello que para algunos permitiría un clima de trabajo tranquilo y de concentración, para la Directora y el Preceptor son una dificultad. Principalmente reniegan de no tener acceso a la vista general de la escuela, de estar alejados de lo que sucede en el conjunto escolar (su ventana da a la medianera con un terreno que no pertenece a la institución), y no poder mirar para cuidar y/o controlar<sup>146</sup>.

(...) la dirección no tiene vista, a los vecinos solamente, la ventana, ni hacia la calle, como para ver si los chicos cuando salen antes pasa algo, ni a los salones, ningún tipo de... Antes

---

<sup>146</sup> Entre los relatos de los directivos entrevistados en varias escuelas, aparece la necesidad de que su oficina se encuentre ubicada de manera tal de poder tener acceso a lo que sucede. Veremos en el último capítulo comentarios parecidos, respecto a la importancia de ubicar la oficina del Coordinador en un espacio que permita estar en contacto con toda la institución y la importancia de la Sala de Profesores para ellos.

nos quejábamos por las vistas panópticas que tenían las escuelas, bueno, ahora directamente te encierran que no vas a ver nada. (Entrevista a Directora, 30-11-18).

Aun así, con esa ubicación, la Dirección de la escuela santafesina es un ambiente al que se concurre asiduamente. Además de estar allí Directora y Preceptor, y de realizar la mayoría de las reuniones que se tienen con familias u otros profesionales externos a la escuela, los docentes pasan a saludar, van a fotocopiar, a retirar materiales, a consultar sobre alguna actividad y muchas veces a esperar tiempo entre una hora y otra. Esta práctica se sostiene de los usos que se le daban a este ambiente en el edificio anterior.

11 hs. Sentada en la cocina. Un alumno golpea la puerta del pasillo, abro yo, me deja una taza. Al instante viene un docente a la cocina y saca papel higiénico del segundo cajón de la mesada para ir al baño. Luego viene una joven a pedir una llave del armario. En la cocina hay una docente esperando su horario de ingreso al aula, intenta encontrar la llave buscando en cajones de la Dirección. Sin éxito ella y la estudiante salen a la galería a buscar al Preceptor. (Registro de Observaciones, 22-04-19)

En cuanto a los baños, mientras estaba la obra en construcción, la Directora mencionó que entre sus inquietudes estaba el uso de los baños nuevos. Temía que los estudiantes siguieran yendo a los anteriores, quizá por costumbre, por pertenencia, por los otros usos que le dan (encontrarse a charlar, por ejemplo), entre otros. Durante el trabajo de campo notamos que se utilizan los nuevos y que les habían colocado carteles confeccionados por los alumnos aludiendo al cuidado y la limpieza de estos.

Respecto a los servicios, las aulas construidas no tienen instalación de gas, “no está pensado en el proyecto”, manifiesta la Directora. Con fondos que la Comuna recibe del FAE (Fondo de Asistencia Educativa) y el llamado “Fondo Sojero” resuelven algunas cuestiones, por ejemplo,

con esa plata del “fondo sojero” pude comprar, gracias a Dios el salón que estaba construido le dejan el gas, y los otros cuatro no, entonces tuve que comprar cuatro aires acondicionados frio-calor. Lo subsané con eso. (Entrevista a Directora, 03-11-19)

En cuanto al agua para consumo siguen cargando un bidón, pero ahora cuentan con una canilla (única en toda la escuela) con agua potable. Esta cuestión coincide con una obra que se hizo en el pueblo y permitió extender la red de agua.

Por último, respecto a los espacios compartidos (Fig. 4, p. 99) en esta nueva disposición material se sigue sosteniendo la convivencia con la escuela Primaria. Hay varios espacios que se proyectaron como compartidos y en la apropiación que los sujetos hacen no se llegan a ver como tal. Por un lado, aquello que pasó con el ambiente destinado a Biblioteca; por el otro cómo compartir el SUM, y la no mención a la opción del Office como espacio de encuentro (que hubiese sido una opción posible de ser construido) o mención al Laboratorio de Ciencias Naturales. Respecto al SUM, hemos observado que se desarrollan charlas con profesionales invitados, algunos actos escolares, entre otros usos. Para esto, hasta el momento del trabajo de campo, las Directoras de ambos niveles coordinaban el uso.

Realizaron una actividad con unos médicos invitados de una ciudad cercana (Rufino), y lo organizaron en las primeras horas de la jornada para poder dejar el espacio limpio y ordenado en el horario del desayuno de los alumnos de la escuela Primaria. (Registro de Observaciones, 14-11-19)

En conversaciones con diferentes docentes, han mencionado la importancia de realizar diferentes actividades en ese ambiente (servir el té, desarrollar charlas con invitados, hacer las clases de Educación Física, entre otras tantas que mencionaron), es decir, ocuparlo, habitarlo, “para no perderlo”, en tanto, piensan, si no hacen cosas ahí “la primaria gana sobre eso” (Registro de observaciones, 18-10-19). Apropiación para dar disputa y disputa para hacer posible una apropiación. Otro ejemplo son los Bicileteros, también pensados para usos compartidos. El problema es que la llave del patio lateral la tienen integrantes de la escuela Primaria y la abren cuando la Secundaria ya está en clases, por tanto, los estudiantes dejan las bicicletas en otros espacios.

Pero también, suceden otros cruces en esta cercanía. Hemos observado a docentes y personal auxiliar de ambos niveles prestarse materiales: compás, escoba, baldes (alguno de los elementos que oímos que la Secundaria prestaba a la Primaria). La proximidad brinda estas posibilidades, que, en un territorio en el cual no abundan las opciones comerciales para salir a buscar y resolver en lo inmediato, estar cerca ofrece alternativas.

Sobre los patios o espacios al aire libre no hay malestares en cuanto a compartir el terreno. Cada nivel parece ocupar un lado diferente, el Inicial el costado este, la Primaria el sur (frente a su ingreso) y la secundaria la galería (lado oeste) y el patio de atrás, entre la pérgola y sus baños (lado norte). Con el edificio construido y totalmente habilitado,

comenzaron a usar el patio en los recreos de múltiples formas. Una de ellas, colocando una red y jugando al vóley, a partir de la iniciativa del Preceptor<sup>147</sup>.

A modo de conclusión, los múltiples usos del espacio en esta escuela santafesina podrían pensarse de tres maneras: recurrentes, alternativos y transgresores. Los usos recurrentes, aquellos que están instituidos y además habilitados y legítimos, se observan en las aulas, la galería y el patio. Los alternativos, ocurrientes de los sujetos, alterados en relación con lo arquitectónicamente proyectado, y habitantes de lo nuevo, se encuentra en el uso de la Cocina-Portería-Sala de Profesores; o en el Salón de 4to, cuando se transforma en aula, Biblioteca y Sala de Computación, organizando diferentes rincones. Los usos transgresores, disruptivos, alteran lo establecido y con el tiempo pueden volverse legítimos. Un ejemplo es lo que la escuela primaria hace con la proyectada Biblioteca, al utilizarla como aula de 6to grado. En el caso de la secundaria, si llegasen a concretar la intención de cerrar el pasillo que conecta los patios y hacer ahí una Sala de Profesores, se vería algo de lo que irrumpe y transgrede proyectos originales, y que con el tiempo se puede instituir como legítimo y recurrente. A su vez, en los usos transgresores, hay espacios para algo de lo clandestino (fumar, por ejemplo), que se sostiene tácitamente y sobrevive al paso del tiempo en las instituciones.

##### **5. *Hacer escuela en movimiento: el espacio escolar en una ruralidad que se revisa***

Los alumnos se mueven, de un pueblo a otro, del campo al pueblo. Los docentes también, ninguno vive en las inmediaciones de la escuela, ni en el pueblo cercano. Los docentes son de la ciudad más cercana, los trabajadores de la construcción y la firma que ganó la licitación, también lo son. En los viajes hacia la escuela, desde la ciudad más cercana y en la que reside la mayor cantidad de docentes de la institución, varias veces los docentes traen diferentes materiales: las gaseosas y comida para la hamburguesada de fin de año, el pedido de la casa de limpieza para el mantenimiento de la escuela, hojas, mapas, cartulinas y otros elementos de librería. Este punto es compartido con los otros dos casos de nuestro estudio, en la escuela cordobesa uno de los profesores todas las mañanas, de pasada camino a la escuela, compraba el pan en Cura Brochero, o en la correntina, se

---

<sup>147</sup> En los capítulos siguientes se observa el uso del patio para juegos deportivos en los recreos u otros momentos de recreación. El deporte aparece convocando, reuniendo: algunos juegan y otros miran, sentados alrededor en los pilares y tapiales o parados cerca.



aprovechaba cuando algún profesor venía o se iba para hacer algún mandado en el pueblo cercano. Los viajes, los traslados, son necesarios para los sujetos (y los insumos) para *hacer escuela* en la ruralidad.

El edificio y la escuela en sí, son construidos desde el movimiento y los traslados: quienes la hacen viajan cada día. Docentes y estudiantes se mueven, transitan kilómetros, caminos variados, muchos minutos, para llegar a la escuela.

cuando estaba haciéndose el acceso a Lazzarino, que entrábamos por un camino rural, un camino de tierra entre medio de los campos, ¿qué pasaba? los docentes, era muy difícil explicar al reemplazante cómo hacer para entrar, para llegar. Se nos perdían los docentes de todos los días, ¿imaginate el reemplazante? Entonces, ¿qué hicimos? Carteles, hay muchos carteles de madera que decían 'A Lazzarino'. Entonces pusimos uno en la ruta, y después en todos los, las intersecciones del camino, había un cartel, o sea que te llevaba directamente y caías al pueblo, o sea no podías perderte. (Entrevista a Profesor del Área de Ciencias Sociales, ex Preceptor, 31-08-19)

Hay una extrañeza con el territorio, se trabaja o estudia en esa escuela, pero no se vive ahí, se viene de otro lado. Las preocupaciones por el entorno están atravesadas por lo escolar, por ser y *hacer escuela* en ese territorio<sup>148</sup>.

Hemos mencionado anteriormente que, en el medio rural, la escuela suele ser el único espacio de socialización y encuentro; la presencia de lo público y lo colectivo, en tanto no hay cercanas otras alternativas. La institución santafesina es ejemplo de ello. Los entrevistados comentaron que les parece importante que en la escuela a contra turno se pudieran ofrecer talleres para los chicos, o que haya una biblioteca en las inmediaciones donde puedan ir a buscar libros o realizar actividades. El pueblo que está a 5 km cuenta con biblioteca, pero este en el que se emplaza la escuela, no. Estos planteos son posibles en el marco de una ruralidad con características de urbanidad, en tanto los sujetos hablan de lo que no hay ahí, en ese mismo territorio. No aluden a las distancias con otro asentamiento, sino a aquello que falta allí mismo. La escuela santafesina está emplazada en una “ruralidad urbanizada” (Gareis, 2019), en la que se mezclan los límites entre vivir en el campo y tener consumos de la ciudad<sup>149</sup>. Una relación con la tierra mediada, un

---

<sup>148</sup> Durante el trabajo de campo observamos, por ejemplo, conversaciones entre los docentes aludiendo a las elecciones y los candidatos de la comuna, y hacían alusión a que ninguno votaba allí.

<sup>149</sup> Véase la tesis de Guillermina Carreño (2019b), en la que estudia la escuela Primaria de Lazzarino, indagando, entre otras cuestiones, en los sentidos de ruralidad atribuidos por las docentes de la

asentamiento que toma características de pueblo pero que no cuenta con algunas opciones, como, por ejemplo, alternativas de socialización para los jóvenes y niños.

Las inquietudes acerca de la socialización -encuentro con pares, recreación y formación de los jóvenes del espacio rural- surgen desde el interior de la propia escuela. Varios de los docentes entrevistados manifestaron que la escuela es el único momento del día en que los chicos y las chicas se encuentran, socializan, comparten con sus pares. Comentaron que en Lazzarino “no hay nada para hacer, ningún taller, ni gimnasio, ni nada. Los chicos cuando salen de la escuela solo tienen las tareas de la escuela para hacer.” (Profesora de Construcción de Ciudadanía e Identidad, Facilitadora de la Convivencia, Registro de Observaciones, 29-11-18).

Tienen en sus planes armar un centro cultural en un salón que les prestaron (al que deberían hacerse arreglos varios) y que lo coordine la Comuna. Piensan en colocar unas computadoras, que ya tienen y compraron con fondos que alumnas de la escuela consiguieron participando en Ingenia (en el año 2018), y también tener libros, porque otra idea que tienen es la de una Biblioteca, exclusiva o allí mismo:

(...) otras de las ideas que surgió desde la escuela, cuando nosotros llegamos como trajimos muchos libros de las escuelas rurales, armar una biblioteca. Pero claro, no tenemos ni el espacio físico aún, ni alguien que la pueda atender a la biblioteca para abrirla a la comunidad (Entrevista a Directora, 30-11-18).

Cuando se les preguntó a los estudiantes si se reúnen por fuera de la escuela, los motivos que aludieron acerca de los encuentros también giran en torno a la institución. Por ejemplo, Jésica<sup>150</sup> de 3er año, al preguntarle si se reúnen por fuera de la escuela comentó:

(...) Si, a veces, sí, sabemos hacer, cuando hay, digamos, para hacer cosas de la escuela, nos juntamos. (...) Si no, también, ¿viste cuando se hacen los actos y eso que tenemos que ensayar y todas esas cosas?, nos hemos juntado también. (Entrevista a estudiante de 3er año, 30-11-18).

---

institución. “Las maestras entienden a la escuela como *semi-rural*, estableciendo en primer lugar diferencias entre la escuela de Lazzarino y los CER (Centros Educativos Radiales). La escuela en Lazzarino *no es rural, rural*; argumentaron. Las *escuelitas de campo* aparecen en las narraciones de las maestras de Lazzarino para hacer referencia a los CER, y las caracterizan por su ubicación, es decir en el *medio del campo y lejos del pueblo*.” (Carreño, 2019b, p.131)

<sup>150</sup> Evitamos mencionar los nombres de los y las entrevistadas, solo decimos el cargo o rol en la institución. Sin embargo, en los momentos que no se puede prescindir, los nombres que se colocan son pseudónimos o sustitutos.

La escuela motorizando espacios comunes para los jóvenes del territorio, o siendo la excusa de los encuentros. La escuela como referencia para asuntos diversos, que exceden a lo pedagógico. Por ejemplo, durante mucho tiempo, solo la escuela y la Comuna tuvieron una máquina para hacer fotocopias, por lo que la gente que tenía que hacer trámites se acercaba a la institución educativa

una o dos personas por día a sacar una fotocopia, porque el único lugar que había para sacar fotocopias era la escuela y la comuna. Tenían que hacer un trámite, tenían que llevar el DNI, una fotocopia del DNI, y estaba ahí la fotocopidora, entonces iban a pedir, una fotocopia. Generalmente, tenían algún vínculo con la escuela, porque necesariamente la mayoría de la gente tiene el vínculo con la escuela. (Entrevista a Profesor del Área de Ciencias Sociales, ex Preceptor, 31-08-19)

## **6. De cuando el movimiento excede a lo pedagógico: *hacer escuela* entre prácticas itinerantes, edificio compartido y edificio a estrenar. Construcción, apropiación, perspectivas y expectativas**

Tres lugares, tres momentos, la configuración del espacio y también de una escuela. *Hacer escuela* en el paso de la itinerancia a compartir edificio con la primaria. De itinerar a anclarse en un espacio que se comparte y se disputa y construir pertenencia estando en tránsito. Del tránsito a la pertenencia de un nuevo lugar, que es propio, pero con espacios compartidos y usos que se disputan con la escuela conviviente. Ezpeleta y Rockwell ([1983] 2018) se detienen a pensar tres elementos: el edificio, los maestros y los alumnos. Para estas autoras, los edificios en sí mismos materializan procesos de construcción social de la escuela,

sintetizan la historia de la instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar. (...) Reconstruir esa historia es simultáneamente conocer la concepción que guardan de ella los sujetos que la recuerdan (...) comprender cómo la historia funciona en la constitución actual de la escuela. (p. 64)

Los efectos y experiencias de *hacer escuela* en movimiento, no por decisiones pedagógicas (como es el caso de las escuelas de alternancia, por ejemplo), sino por funcionamientos gubernamentales, efecto de reformas legales, decisiones de infraestructura y arquitectura, etc., o el caso de 4to año que daba clases en el comedor y se trasladaba al mediodía

enrocando con la primaria para que ellos almuercen, y entonces 4to transitaba las últimas horas de la jornada en un salón de clases.

Profesor: Trabajábamos hasta que, o sea, después nos cambiábamos de curso. Dábamos clases en el comedor hasta las doce menos diez, que venían los chicos de la primaria a comer. Entonces, nosotros con ese curso nos íbamos al salón donde estaba la primaria (...) Nunca entendí porque nosotros estábamos en el otro curso y ellos ahí.

Entrevistadora: ¿Quién decidió eso?

P: Debe haber sido una política de la directora

E: Sí. Claro. ¿Y eso interrumpía un poco?

J: Y, la media hora final la perdías, perdías diez minutitos finales, los perdías. Sí. (Entrevista a Profesor del Área de Ciencias Sociales, ex Preceptor, 31-08-19)

En un momento del trabajo de campo, Sara, personal auxiliar de la Secundaria, comentó: “estamos esquivándonos, estamos rotando constantemente” (Registro de Observaciones, 22-04-19) ¿Cuál es el efecto de ese espacio en movimiento? ¿de la experiencia escolar en tránsito? ¿cómo atraviesa la institución y los protagonistas este movimiento, este espacio que se vuelve etéreo por momento? El movimiento en el espacio es una constante en la educación rural. Hemos mencionado que la matrícula suele ser un factor que interviene en este: según la cantidad de alumnos, la organización en grados (o en otros espacios disponibles o a disponer mudando identidades espaciales, cambiando los sentidos a los lugares, moviendo, rotando, alternando), incluso año a año, según las nuevas composiciones estudiantiles. Este hecho se nota con mayor claridad cuando se cuenta con aulas de diferentes tamaños que hacen que se vuelva necesaria esa revisión y ordenamiento constantes. La escuela santafesina, cuando compartía edificio con Primaria e Inicial, era partícipe de estas mudanzas cotidianas, de aula a aula, de aula a comedor o laboratorio, de comedor a aula incluso en una misma jornada.

Al movimiento en el espacio (o el espacio en movimiento) se le suma otro elemento muy importante: se está compartiendo (y disputando) el espacio. Los espacios se usan por decisiones pedagógicas, para ocuparlos y apropiarlos, y también para marcar presencia e identidad.

Lo que se destaca, entre tanto movimiento, es cómo algunos usos y sentidos atribuidos a los espacios se sostienen, más allá del cambio de edificio. La experiencia con la cocina (portería) y la Dirección, son ejemplo de esto. Tanto en uno como en otro momento material de la escuela, es decir, compartiendo completamente con la Primaria, o contando con

ambientes de uso exclusivo, la Dirección y la llamada por ellos Cocina se usan del mismo modo, se sostiene la identidad, se conserva el sentido con los mismos sujetos, a pesar del movimiento y la mudanza.

Hay otros movimientos, al interior de la escuela, alternando espacios cuando no alcanzan, realizando actos en el salón de la Comuna o yendo hasta la plaza para la clase de Educación Física (Imagen 14, p. 96).

El uso de la plaza<sup>151</sup>, en las clases de Educación Física. El uso de otros afuera, no solo los del interior del conjunto escolar, sino aquello que hacen alargar la escuela, la rebalsan más allá de sus muros o límites materiales.

viven muy pocos habitantes, la gente es muy solidaria. Hay mucha solidaridad y empatía con el otro, entonces se respetan mucho los tiempos. Eh, es como que el hecho de que los chicos vayan y vengan es parte de, es parte del lugar. O sea, yo veo, veo que al pueblo le gusta que los chicos estén, es parte del día a día. No sé cómo explicarlo, es algo simbólico, ¿viste? Les hace bien ver a los chicos que van y vienen (...) Todos se conocen, se respetan, se cuidan. Y la verdad los chicos, no, no faltan el respeto. (...) por ahí, a lo mejor uso la parte del asfalto, que no estoy tan condicionada si llovió (...) Corto la calle, pongo un cono en una esquina, pongo otro cono en otra esquina y la verdad no me dice nadie nada. Eso es súper especial, nadie me dice nada, los autos se dan la vuelta y pasan por el otro lado. (Entrevista a Profesora de Educación Física, 14-11-19)

Los límites entre el adentro y el afuera, entre lo público y lo público “estrictamente escolar” (Chiurazzi, 2007) en esta institución se caracterizan por lo simbólico. La construcción de los límites excede la materialidad, se configuran anclando en lo material, pero a partir de una norma que se respeta: el límite (la reja) no se atraviesa una vez que se está fuera de la escuela. En esta escuela, desde el uso del edificio propio, hay una reja que permanece cerrada con llave durante la jornada, aunque los tapias de alrededor son bajos y los estudiantes podrían salir a la vereda sin dificultades. Sin embargo, lo simbólico opera allí. Cerrar, abrir, recibir, alojar, despedir. Se construye una legalidad alrededor de ese límite, se demarcan bordes. Se está adentro o se está afuera. En una ocasión, luego que sonó el timbre de finalización de la jornada y todos salieron, un estudiante que necesitaba entrar a buscar un objeto que había olvidado, espero detrás de la línea de la reja (cuya puerta estaba

---

<sup>151</sup> Otro uso, que excede al período del trabajo de campo, pero grafica la presencia de la plaza en esta institución tiene que ver con el período de ASPO: los cuadernillos que desde el Ministerio de Educación de Santa Fe se distribuían para sostener la escolaridad, los integrantes de la escuela los repartían en la plaza.

abierta) y hasta no pedir permiso no ingresó. El elemento demarca, la reja ordena, estructura un adentro y un afuera que funciona más allá de su materialidad. La potencia no está en la reja, sino en lo que se genera alrededor de esta. “La escuela es un lugar al que se va y del que se viene. Pero no cuando ni del modo que se quiere. De ahí que tanto “la salida de la escuela” (...) como la entrada fueran, por lo general, actividades reguladas y vigiladas (...)” dice Antonio Viñao Frago (2006, p. 49) acerca de las escuelas del siglo XIX. En la escena mencionada, es posible detectar esa delimitación de tiempos y horarios para ingresar o salir de la institución, pedir permiso para entrar da la pauta de una regla que permanece y que se cristaliza en ese límite material, esa demarcación que viene a instituir la reja allí.

La escuela, la plaza, la comuna, luego el campo (con su paisaje y sus producciones). Hay una constante en las escuelas rurales a salir del adentro, generar umbrales, ensanchar fronteras. Veremos en los capítulos siguientes referencias a estas cuestiones. Las partes hacen lazo, como en una continuidad, una especie de gradiente. Planteamos en el capítulo 3 que dicha expresión se utiliza para referir a las relaciones que ruralidades y urbanidades están teniendo en algunas zonas (Castro, H., 2018), y consideramos que también podría ser empleada para nombrar el paso del adentro y el afuera en algunas escuelas rurales. Tanto entre el adentro de la escuela y las relaciones con el territorio en el que se emplaza, como al interior del mismo conjunto escolar. En la escuela santafesina, las partes del conjunto podrían pensarse como un gradiente que sigue esta secuencia: aula, galería, patio<sup>152</sup>; una reja separando con la calle, pero clases de Educación Física que se hacen en la plaza, el agua que se busca en el tanque a 200 metros, o los actos en el salón de la comuna. La escuela se sale de sus límites materiales, los desborda; experimenta un gradiente de adentros y afueras que por momentos se distinguen y diferencian, y por otros se entremezclan.<sup>153</sup>

La escuela santafesina se caracteriza por el movimiento, debido más que a criterios pedagógicos, a cuestiones ligadas a los sistemas educativos nacional y provincial (para dar

---

<sup>152</sup> Este patio funciona además como límite simbólico con la Primaria. En diálogo con el Preceptor, él comentó que los niños y niñas no atraviesan ese límite natural (observaciones noviembre 2019). Por otra parte, si se observa la fachada del conjunto escolar general, el de ambos niveles, de oeste a este, se pasa de una puerta de rejas altas (el ingreso de la Secundaria), que limita con un techo, a unas más bajas que llegan hasta un tapial de un metro de altura que se interrumpe por dos puertas bajas que son el ingreso a la Primaria.

<sup>153</sup> En las escuelas de los siguientes capítulos es posible encontrar una constante relación entre “aula-galería-patio”, un gradiente que se prolonga hasta el camino y se une al exterior para algunas experiencias (clases en otras instituciones, actividades en la escuela sede, viajes, pasantías, la alternancia, etc.).

respuesta al derecho a la educación según los cambios en la legislación). La caracteriza el movimiento, de espacios, de sujetos, de lugares donde funcionar. Son el movimiento y los traslados, junto con la variación, notas características de las escuelas rurales. En la escuela que analizamos en el capítulo siguiente el movimiento le es intrínseco. Pero con otra particularidad, es decir, además de lo ligado al territorio (y el movimiento que la ruralidad demanda para ir de un lado a otro, las distancias, el aislamiento y otros elementos que hemos ido listando) en esta experiencia escolar, el movimiento es intrínsecamente pedagógico: se hace escuela en la alternancia de tiempos y lugares. Siguiendo con el propio movimiento de la tesis, retomaremos este tema en el capítulo 5.



Imagen 20. Falchini, A. (2022) *Acuarela. Los viveros de tomates* [Fotografía de la pintura]. Santa Fe, Argentina



Imagen 21. Castillo, A. (2022) *Camino* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.



Imagen 22. Serra, M.F. (2017) *Fachada de la escuela* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.



Imagen 23. Proyecto PDTS-CIN Configuraciones espaciales (...)<sup>1</sup>. (2016) *Edificio preexistente. Patio interno* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.



Imagen 24. Serra, M.F. (2017) *Aula, clases del Ciclo Superior* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.



Imagen 25. Del Ré, M. (2018) *Comedor/SUM* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.



Imagen 26. Proyecto PDTS-CIN Configuraciones espaciales (...)<sup>1</sup>. (2016) *Clase en galería. SUM* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.

<sup>1</sup>PDTS- CIN "Configuraciones espaciales para la educación secundaria rural de las Escuelas de la Familia Agrícola" (2015-2019) UNL- UNR.





Imagen 27. Proyecto PDTs-CIN Configuraciones espaciales (...)¹ (2016) *Galpón, sectores productivos* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.



Imagen 28. Serra, M.F. (2017) *Huerta y vivero. Sectores productivos* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.



Imagen 29. Serra, M.F. (2017) *Recreación, cancha de fútbol* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.



Imagen 30. Proyecto PDTs-CIN Configuraciones espaciales (...)¹ (2016) *Cancha de vóley* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.



Imagen 31. Serra, M.F. (2018) *Festejos 25 años de la escuela. Fotografía tomada desde el sector de aulas* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.



Imagen 32. Proyecto PDTs-CIN Configuraciones espaciales (...)¹ (2016) *Clase al aire libre* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.



Imagen 33. Insaurralde, R. (2017) *Clase al aire libre* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.



Imagen 34. Proyecto PDTs-CIN Configuraciones espaciales (...)¹ (2016) *Clase en el patio* [Fotografía]. Corrientes, Argentina.



Imagen 35. Falchini, A. (2022) *Acuarela. La escuela desde el patio interno* [Fotografía de la pintura]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 36. Falchini, A. (2022) *Georreferencia Google Earth, zona escuela correntina* [Mapa Georreferenciación]. Santa Fe, Argentina. URL de acceso: <https://www.google.com/intl/es-419/earth/> Recuperado el 18 de julio de 2022.



Imagen 37. Falchini, A. (2022) *Georreferencia Google Earth, escuela correntina vista de conjunto* [Mapa Georreferenciación]. Santa Fe, Argentina. URL de acceso: <https://www.google.com/intl/es-419/earth/> Recuperado el 18 de julio de 2022.

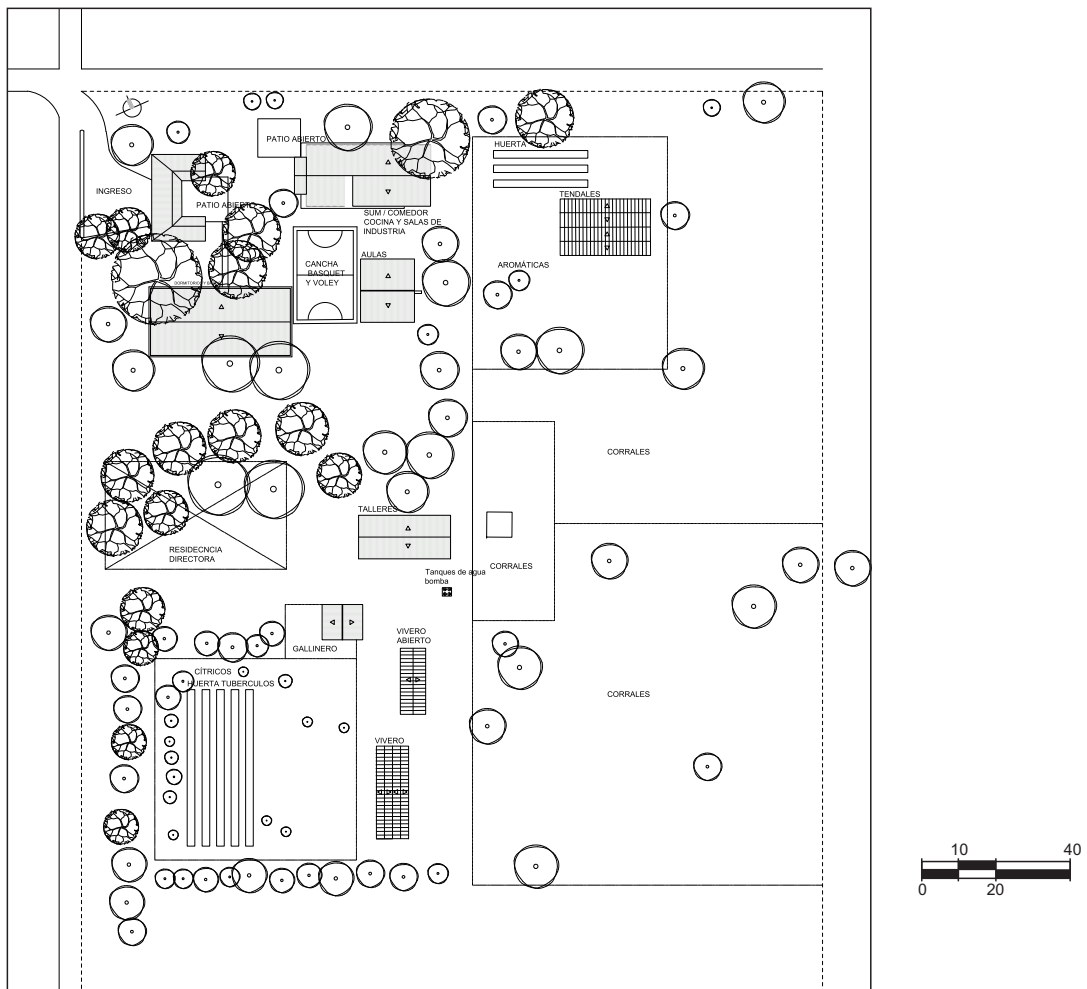


Figura 5. PDTs- CIN "Configuraciones espaciales para la educación secundaria rural de las Escuelas de la Familia Agrícola" (2015-2019) UNL- UNR (2016). *Plano escuela correntina, planta de conjunto* [Plano]. Santa Fe, Argentina.

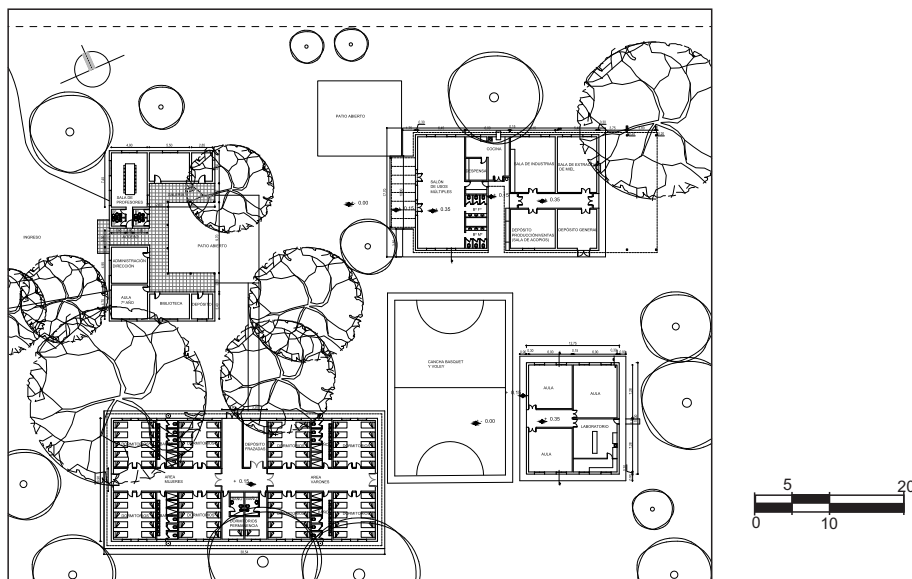


Figura 6. PDTs- CIN "Configuraciones espaciales para la educación secundaria rural de las Escuelas de la Familia Agrícola" (2015-2019) UNL- UNR (2016). *Plano escuela correntina, planta baja (sector albergue, administración, aulas, salas industriales, cocina y SUM)* [Plano]. Santa Fe, Argentina.

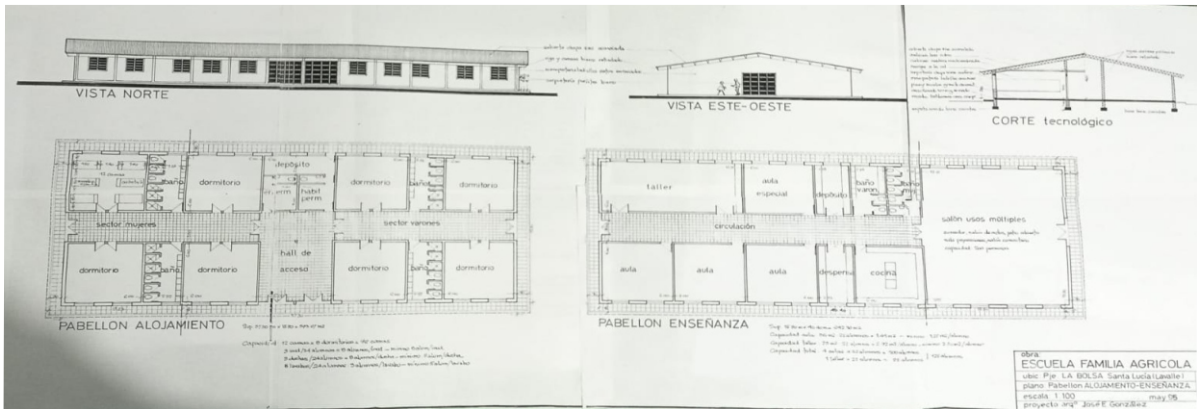


Imagen 38. Serra, M.F. (2022) Planos aportados por la escuela. Realización arquitecto familiar [Fotografía]. Corrientes, Argentina.

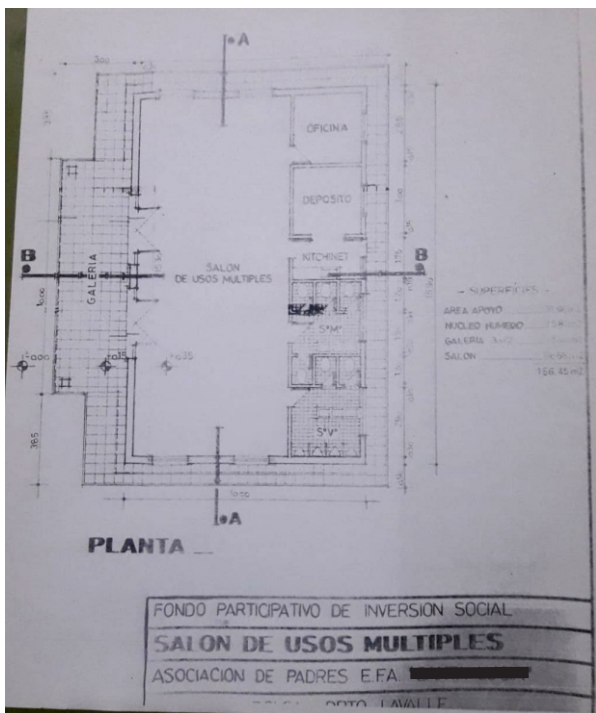


Imagen 39. Serra, M.F. (2022) Planos aportados por la escuela. Proyectos y subsidios [Fotografía]. Corrientes, Argentina.

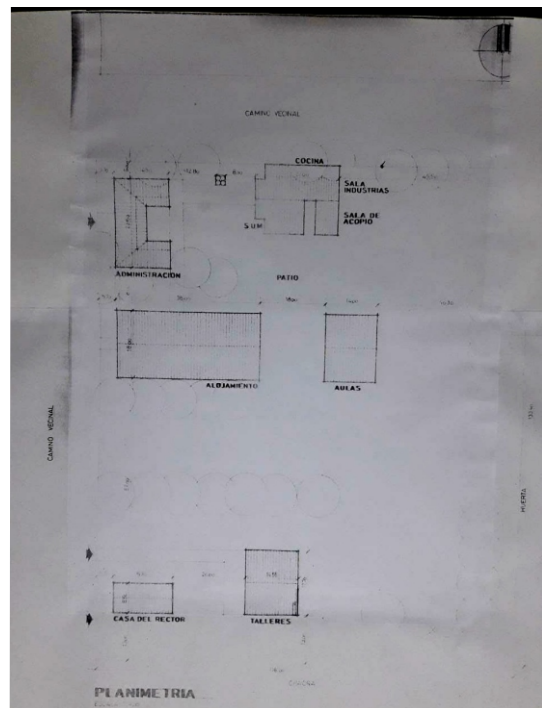


Imagen 40. Serra, M.F. (2022) Planos aportados por la escuela [Fotografía]. Corrientes, Argentina.

## CAPÍTULO 5

### ESCUELA CORRENTINA<sup>154</sup>

#### En la alternancia de tiempos y lugares, unas maneras de *hacer escuela* desde el pie

#### 1. Ruralidad y territorios. Sujetos y grupos sociales en el contexto de la escuela

La provincia de Corrientes cuenta con 992.595 habitantes, de los cuales 170.371 viven en el medio rural<sup>155</sup>, en gran parte de manera dispersa. En el departamento Lavalle (en el que se encuentra la escuela), según el Censo 2010<sup>156</sup> la población es de 28.759 habitantes y la de los asentamientos cercanos a la EFA: Santa Lucía 11.589 y Lavalle 4783.

Hemos mencionado que resulta importante leer la escuela en el medio geográfico en el que se encuentra implantada, conocer las particularidades de ese medio (local, regional), y mirar las relaciones que se producen con lo más amplio (global) (Massey, 2007; Ortiz, 2002). En la zona de esta EFA, el paso de *economías agroindustriales* a las de *agronegocio*<sup>157</sup> significó un cambio en las producciones y en la organización de los habitantes en el territorio. Se abandonó la producción de tabaco y algodón (que incentivaba la organización de los productores para la distribución, comercialización y venta del producto) y se profundizó en la de tomate, generando que muchos grupos de pequeños productores vieran amenazada su posibilidad de producción y vendieran sus parcelas de tierras a grandes terratenientes. Esto es acompañado de una migración a la ciudad o una relación subordinada con la tierra.

---

<sup>154</sup> En este capítulo retomo las primeras indagaciones sobre esta escuela, realizadas en el marco de mi Trabajo Final para la carrera Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación (FADU-UNL) denominado “Arquitectura y educación en la escuela rural secundaria de alternancia. Un acercamiento a la EFA Santa Lucía” (del año 2017, dirigido por la Dra. María Silvia Serra –UNR- y codirigido por la Mg. Arq. Margarita Trlin –UNL-). Por otra parte, muchas discusiones aquí presentadas se inscriben en mi participación en el proyecto “Configuraciones espaciales para la educación secundaria rural de las Escuelas de la Familia Agrícola” (Proyecto PDTS – CIN, Resolución C.E. N° 958/14 - Convocatoria 2014. Institución sede: Universidad Nacional del Litoral, institución participante: Universidad Nacional de Rosario – 2015-2018. Directora: Margarita Trlin).

<sup>155</sup> Según el Censo Poblacional del año 2010 (INDEC). Según este mismo organismo, la población rural es agrupada es de 35.770 y la dispersa de 134.601.

<sup>156</sup> Tal mencionamos en el capítulo anterior, se utilizan los valores del Censo 2010 dado que al momento de cerrar esta tesis no se encontraban disponibles aún los resultados preliminares de población por sexo, provincia y departamento recabados en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022 (INDEC). Lo mismo con el capítulo siguiente.

<sup>157</sup> En el capítulo 3, en el apartado “Territorio, espacio rural y actividad productiva” analizamos el paso de las economías agroindustriales a las del agronegocio y la exclusión de los pequeños productores en las actividades agrarias.

Algunos entrevistados de la escuela consideran que el cambio en las producciones impactó en la organización social en el territorio. En tanto por las formas de comercialización del tabaco o el algodón era importante organizarse para fortalecerse antes los grandes productores, con el paso hacia una producción hortícola (tomate, por ejemplo) eso fue perdiendo fuerza. Este proceso tiene que ver principalmente con el cambio en la relación con la tierra: de familias pequeño productoras a jornaleros, medieros, trabajadores por salario que ya no son dueños de las tierras que trabajan. Tal como plantean Giarraca y Teubal (2008) la inclusión subordinada que se alcanzó con el modelo de la agroindustria, se resquebrajó a partir de los años 90 cuando las familias no pudieron seguir compitiendo, teniendo que vender sus tierras y quedar a disposición de los grandes productores capitalistas. El modelo del agronegocio, o como ya referimos antes, esa “agricultura sin agricultores” de la que hacen mención Giarraca y Teubal (2008), significó en la zona de la escuela correntina que muchas familias vendan sus tierras y trabajen como salariables; algunos migrando a poblados cercanos y viajando cada día al campo.

Los momentos germinales de esta EFA se ligan a los primeros años de la década de los 90, en un contexto marcado por el individualismo y la disgregación a nivel económico, político, social, cultural y educativo; con una fuerte avanzada de políticas neoliberales y el resquebrajamiento del lazo social, de la mano del crecimiento de la pobreza, el desempleo, la expulsión de los campesinos de las tierras, entre otros. En este período la fragmentación y un marcado achicamiento del Estado en materia educativa se cristalizó en la culminación del proceso de transferencia de escuelas de la nación a los gobiernos provinciales. Este proceso abonó la segmentación de la experiencia escolarizada de cada provincia, profundizando las distancias entre niveles, provincias y escuelas del Sistema Educativo de nuestro país. Dice Adriana Puiggrós (1994): “La pérdida de vigencia del Estado-Nación, producida por la hegemonía transnacional, coloca a los pueblos latinoamericanos en una situación de indefensión no solamente económica, sino social, cultural y educativa” (p.137) Es ante este contexto que algunos grupos se organizaron para resistir y formaron cooperativas, asociaciones, sindicatos y otros agrupamientos. Algunos de estos, a pesar (y a partir) de todo lo mencionado, emprendieron la tarea de *hacer escuela*, apostaron a la organización de lo social, “alargaron la mirada” en una “utopía que se mueve entre la imaginación y la posibilidad de incidir en la producción de proyectos capaces de operar sobre la realidad inmediata y mediata (...)” (Puiggrós, 1994, p.135).

En la zona donde surgió la escuela existía una importante organización de distintos sectores sociales (pequeños productores, campesinos, organizaciones sociales, movimientos, etc.),

entre los que había un grupo de pequeños campesinos que tenía una fuerte demanda de formación para los y las jóvenes de su territorio y tomó la iniciativa en dicha cuestión.

E: (...) Cuando nos juntamos nosotros teníamos el problema de la venta en conjunto del algodón. Después empezamos el tema de la escuela. Primero era la escuela primaria en la comunidad, porque no entraban los docentes porque el camino era feo, porque también el Estado no se hacía presente. Entonces la gente empezaba a arreglar caminos, para que entre el maestro.

F: ¿ustedes mismos?

E: sí, los mismos de la zona. Y después ya bueno dijimos `¿che y nosotros cómo podemos hacer para tener una escuela de los productores, de los hijos de los productores?` y ahí conocemos San Miguel (...) y ahí se conoce un poco todo el tema de las EFA, y ahí surge. (Entrevista a Docente fundador, Profesor en las áreas agrotécnicas, 28-05-18)

Resulta un elemento a destacar en experiencias de escuelas de alternancia y también en otras agrarias “tradicionales” la iniciativa por parte de quienes habitan los territorios para *hacer escuela*. Entonces, en tanto a algunas escuelas las crea el Estado, actuando “desde arriba”, en muchas otras situaciones las escuelas en el medio rural son creadas *desde el pie*, por iniciativa de los grupos del territorio; que pueden luego pedir o no que el Estado se haga cargo. En el caso de la escuela de nuestra investigación un grupo de padres y productores consideró que allí era necesaria una escuela y emprendió la tarea. Con la convicción de que fuera de y para los pequeños campesinos del lugar, se contactaron con un sacerdote y luego con docentes de cercanas escuelas de alternancia de la provincia organizándose entre todos para *crear la escuela*. Decidieron adoptar una propuesta escolar que considera las posibilidades de los habitantes del medio: la alternancia (y sus cualidades anteriormente mencionadas); la formación técnica (y la posibilidad de desarrollar saberes que enriquezcan la producción familiar); y el hecho de trabajar desde y para los saberes del sector (que se aprenden en la casa y en la escuela y se recuperan ambos bajo la herramienta “Plan de Búsqueda”<sup>158</sup>). Ante la avanzada de modos de producción basados en el agronegocio, asumieron la tarea de ofrecer alternativas.

La mayoría de las familias de la zona trabajan como jornaleros, principalmente en la producción hortícola, y una mínima parte como pequeña productora, dueña de la tierra, comerciante u otra actividad económica (Imagen 20, p. 144). Las tierras en su mayoría

---

<sup>158</sup> En el punto 3 de este capítulo definimos esta y otras herramientas de la alternancia.

pertenecen a grandes empresas o productores de otros lugares. Además de la producción hortícola, en la zona hay viveros, aserraderos, molinos arroceros, entre otras empresas agropecuarias.

## **2. La educación rural en la provincia de Corrientes: marco legal y organismos estatales**

La provincia de Corrientes, a partir de la LEN, organiza su estructura académica en un ciclo de escuela primaria de 6 años y uno de secundaria de la misma cantidad, con excepción de las escuelas técnicas y/o agrotécnicas que duran uno más, sumando 7 años. Según los datos presentados en el Mapa de la educación secundaria rural en Argentina: modelos institucionales y desafíos (UNICEF-FLACSO 2020), la provincia cuenta con 61 establecimientos de educación secundaria común, 20 EFA, 12 escuelas técnicas y/o agrotécnicas, 11 escuelas normales, y 51 anexos de las escuelas mencionadas (exceptuando a las EFA que no tienen anexos). Del total de escuelas secundarias estatales, y según los datos presentados en el documento de UNICEF-FLACSO (2020), del total de escuelas secundarias estatales, el 43,7 % es rural, atendiendo a un 15,5% de la matrícula.<sup>159</sup> Se observa que la relación entre cantidad de establecimientos y población no es lineal, cuestión que se explica por la dispersión en el territorio que caracteriza a la población rural.

Hemos mencionado ya que, a partir de la sanción de la LEN, la educación rural apareció explícitamente mencionada en el marco legal, bajo la forma de una modalidad. También dijimos que dicha ley insta a desarrollar propuestas escolares que dialoguen con los territorios, contemplando sus demandas y características. Entre otras opciones, nombra a la alternancia. En nuestro país se conocen al menos tres tipos de experiencias bajo dicha organización: las EFA, los Centros de Formación Rural (CFR) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)<sup>160</sup>.

---

<sup>159</sup> En estos números no se contemplan las EFA que son de gestión privada.

<sup>160</sup> Los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) surgieron en el año 1988, al principio con gestión privada y en el presente alcanzaron la estatal. En la provincia de Buenos Aires funcionan en un sistema de co-gestión entre estatal y privado. Desarrollan una propuesta educativa integral para jóvenes y familias rurales y también tiene entre sus objetivos “el desarrollo y crecimiento de las comunidades de ese medio” (Plencovich, *et. al.*, 2008, p. 157). Por su parte, los Centros de Formación Rural (CFR), están administrados por la Fundación Marzano y comparten fines similares



La escuela de nuestro estudio, que como hemos señalado es una EFA, antecede a la sanción de las leyes de educación (Federal y Nacional) y ha sido afectada en cada uno de los movimientos generados por los cambios en los marcos legales. A partir de la LEN, se organiza como escuela agrotécnica<sup>161</sup>, y por tanto comienza a estar amparada también en la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 (LETP). Respecto a la alternancia, es regulada por la Resolución del Consejo Federal de Educación 236/14 que retoma la LEN y la LETP y desde allí argumenta la validez de la alternancia y las cuestiones que la misma demanda contemplar. Por otra parte, existen normativas del Consejo Federal de Educación (CFE) que regulan la práctica en estas escuelas. La Res. N° 236/14 Anexo 1, alude a la posibilidad de que escuelas técnicas de nivel Secundario se organicen bajo el régimen de la alternancia.

Durante el período de nuestro trabajo de campo, la ley vigente ya era la Nacional N° 26.206 y se encontraban discutiendo una ley provincial que finalmente se sancionó en el 2018. La

---

a las otras dos experiencias de alternancia. En estos, las escuelas son por sexo, a diferencia de las otras dos que son mixtas.

<sup>161</sup> La educación agrotécnica o agropecuaria, destacada en la educación rural, aunque no la única modalidad, ha adquirido diferentes formas a lo largo de la historia y el territorio en el que se ha emplazado. Se ha materializado en instituciones con distintos marcos legales, atendiendo a diferentes poblaciones, y encuadrada en sistemas educativos o agropecuarios. Se establecen en una interfaz entre lo rural, lo agropecuario (entendido en términos de lo productivo animal y vegetal) y lo familiar (lo comunitario); entre el sistema educativo y el productivo (Plencovich, *et.al.*, 2008), en diálogo con el paisaje, el entorno y el territorio.

Se destacan por su heterogeneidad respecto a: tipo de dependencia (estatal -provincial o nacional -o privada -confesionales o no-, de gestión social o cooperativa), prolongación de los estudios, forma de concurrencia (diario, con internado o alternancia), organización de los docentes y otros sujetos, relación con los sectores productivos y su organización, lugar donde se ubican (medio rural o urbano), etc. En todos los casos, la educación agropecuaria se caracteriza por ser una propuesta de educación enmarcada en el sistema educativo y ligada al nivel secundario o superior “cuyo contenido se relaciona con la agricultura -en el contexto amplio de las producciones vegetales y animales-, con los actores del sistema agropecuario, con los establecimientos que son el eje de esas prácticas y los servicios o actividades de apoyo relacionados con ellos, con los territorios que aúnan a las personas y las actividades y los sistemas naturales, culturales y sociales” (Plencovich, *et. al.*, 2009, p.15). Para profundizar, se recomienda el libro de Plencovich, *et. al.*, (2009) La educación agropecuaria en Argentina. Génesis y estructura.

En la actualidad, la educación agropecuaria argentina se enmarca en el sistema de educación técnica (Ministerio de Educación Nacional y Provincial), y es regulada por las disposiciones técnico-profesionales de la modalidad Educación Técnica (con algunos marcos legales específicos). Véase la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05, Argentina. Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206, se instauraron los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP), y el INET creó para el área técnico-agropecuaria 12 trayectos. Si estos se cursan en paralelo con la educación secundaria superior, el alumno egresa de la escuela con el título de Técnico. Con la sanción de la LEN, se instauraron los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP), y el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica, creado en 1995, dependiente del entonces Ministerio de Educación, que perdura hasta la actualidad y se ocupa de las políticas estatales que atañan a la educación técnica en todo el país) creó para el área técnico-agropecuaria 12 trayectos. Si estos se cursan en paralelo con la educación secundaria superior, el alumno egresa de la escuela con el título de Técnico.

Ley de Educación Provincial N° 6475 (2018) reconoce la educación rural como una de las ocho modalidades de educación (art. 18), y estipula, entre otros principios: considerar las necesidades y particularidades de los habitantes del medio rural articulando los proyectos de cada institución “con el desarrollo socio productivo y la comunidad favoreciendo el arraigo y el trabajo local” (art. 80); garantizar el acceso a los saberes mediante propuestas pedagógicas flexibles que se vinculen con las identidades y producciones locales (art. 81); implementar modelos de organización adecuados a los contextos. A su vez, en esta ley se mencionan regulaciones sobre las relaciones entre la escuela secundaria y el ámbito del trabajo y la producción, mediante la realización de prácticas formativas para los alumnos de escuela secundaria (art. 39). Y en el capítulo 6 se regula la modalidad técnico profesional, haciendo referencia a contemplar “las necesidades y potencialidades del contexto socio-económico provincial, regional y nacional, articulando con los procesos científicos, tecnológicos, de desarrollo e innovación productiva en vigencia (...)” (art. 56). La Ley de Educación Nacional N° 26206 requiere para la modalidad de educación rural formas que se adecuen a quienes habitan cada zona, y propuestas que garanticen el acceso a los saberes en estrecha relación con las identidades y producciones locales y la Ley de Educación de la provincia de Corrientes adscribe a este marco. A su vez hace referencia a la importancia de formar a los docentes que trabajen en la modalidad rural. En la página web del ministerio de la provincia aparecen las modalidades de educación, entre ellas la Educación Rural, con consideraciones específicas que se anuncian como “misiones” y “funciones”<sup>162</sup>.

La estructura jerárquica gubernamental de la provincia se ordena en: Ministerio de Educación de la provincia, Subsecretaría de Gestión Educativa, Consejo General de Educación, y allí la Dirección General de Nivel Secundario, la Dirección General de

---

<sup>162</sup> “Misiones: .Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.; .Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia (...); .Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedades, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar (...)”. Y por otra parte, se mencionan funciones de la educación rural, como por ejemplo: “Funciones: Consolidar el sistema de valores, a partir del conocimiento de la cultura local, que permita a la población sentirse a gusto con su identidad rural. (...); Trabajar con padres de alumnos de escuelas rurales para fomentar la participación ciudadana y el arraigo en zona rural.” Transcribimos únicamente las que se relacionan con la escuela de nuestro estudio. Véase misiones y funciones que se esperan de la modalidad educación rural y sugerimos leerlas en diálogo entre sí y con la LEN. Link para la visita: (<http://www.mec.gov.ar/misionesyfunciones/>, visitada el 03-07-18)

Enseñanza Privada, la Dirección de Educación Técnico-Profesional, entre otras; y la Coordinación de Educación Rural. La escuela con la que trabajamos en este capítulo es de gestión privada, por tanto, la regula la dirección a cargo.

Respecto a la gestión del espacio escolar, la provincia de Corrientes cuenta con un área específica que se ocupa de la arquitectura y la infraestructura<sup>163</sup>. Resulta primordial mencionar que, en el caso de la EFA de nuestro estudio, la construcción del edificio estuvo a cargo de particulares (principalmente docentes y familias).

En tanto la escuela correntina elegida para esta investigación se caracteriza por su funcionamiento comunitario (aunque son legalmente reconocidas como de gestión privada) consideramos importante indagar en otros modos de gestionar escuelas. Avanzamos en esto en el siguiente apartado.

## **2.1. Del derecho a la educación: diferentes modos de gestionar y *hacer escuela***

*¿(...) 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, p. 132)*

En reiteradas ocasiones los grupos que habitan el territorio se organizan para resolver una ausencia, asegurar un derecho, dar respuesta a diferentes demandas, entre otras, la de escolaridad. Resulta así que se generan distintas experiencias escolares, que pueden ser reconocidas como de gestión privada y/o social.

De un tiempo a esta parte, la figura conocida como “gestión social” ha ido ganando fuerza en los discursos educativos. Como experiencias datan de muchos años atrás, sin embargo, ganaron mayor visibilidad luego de la crisis del 2001 (Rosemberg, 2015). Cuando los límites entre lo estatal y lo privado son difusos en la gestión de la educación escolarizada, la idea de lo ‘social’ parece habilitar nuevas referencias. Con la mención en la LEN<sup>164</sup>, la regulación

---

<sup>163</sup> Dentro del Ministerio de Educación de la Provincia, la Subsecretaría de Infraestructura Escolar, con dos dependencias: la Dirección de Infraestructura Escolar y la Unidad Coordinadora Provincial.

<sup>164</sup> Ver Artículo N° 13, Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006).

y el intento de reconocimiento legal, se ha generado un marco de apoyo y reconocimiento, aún con deudas<sup>165</sup>.

Las escuelas de gestión social reconocen el rol centralizador del Estado, pero reivindican y defienden los márgenes de autonomía con el que cuentan. Se destacan por la participación activa de los habitantes del medio y personas cercanas al territorio (principalmente docentes, alumnos, familias, y trabajadores del sector), en las decisiones administrativas y pedagógicas. Esta cuestión abona al fortalecimiento de una identidad colectiva. En algunas, las decisiones trascienden lo escolar, y operan como motorizadoras de la organización de quienes habitan el territorio; en tanto, son escuelas que se proponen una relación constante con la comunidad.

Si bien las experiencias enmarcadas en la figura de gestión social, comunitaria y/o cooperativa son para poblaciones de todos los niveles económicos, la mayoría de las experiencias se vinculan con sectores históricamente invisibilizados.

Salvando las particularidades de cada experiencia, se caracterizan por ser instituciones sin fines de lucro, inspiradas en los principios del cooperativismo y muchas veces inscriptas en los principios de la economía social solidaria (gestiona un colectivo, compuesto de los mismos integrantes de la institución: docentes, alumnos, padres, etcétera)<sup>166</sup>. Suelen tomar forma de asociaciones civiles, fundaciones, cooperativas, asociaciones, movimientos sociales, campesinos, organizaciones sindicales, comunidades de pueblos originarios, bachilleratos populares, etcétera, con el interés compartido de aportar a una transformación de la educación y la sociedad. Su principal intención radica en asegurar el acceso, la permanencia y egreso de los y las estudiantes de su comunidad, la defensa de la educación como derecho y la apuesta a una formación en contexto, integral, problematizadora y transformadora.

Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell ([1983] 2018) plantean que es en la escuela donde el Estado y -lo que ellas llaman- las clases subalternas se encuentran y ponen en escena sus intereses. La educación es una de las obligaciones que mayormente se le reclama al

---

<sup>165</sup> No se termina de aplicar dicho artículo, y en las traducciones jurisdiccionales aún no se visibiliza. Existen escuelas de gestión social, comunitaria y/o cooperativa, que discuten con enmarcarse en la ley o ser nombradas con esa figura, porque dudan de la autonomía que el Estado les respete al volverlas objeto de regulación bajo ese nuevo nombre; otras aceptan ese marco, pero discuten con organismos del Estado y algunos elementos no los negocian. Estas experiencias disputan con el Estado la educación de los sectores que atienden. Un ejemplo puede ser en lo referido a la elección del personal, los contenidos de decisión institucional o algunas regulaciones en cuanto a los tiempos.

<sup>166</sup> Las cuotas que cobran suelen ser mínimas y es posible saldarlas con materiales (producciones del hogar, frutas, verduras, algún animal) o trabajo (ayuda en la construcción o mantenimiento, asistencia en ferias, en el comedor, entre otras tantas posibilidades).

Estado, “en la escuela las clases subalternas se apropiaron de los contenidos educativos. Enajenado, articulado y desarticulado, científico y ‘folklórico’, el contenido escolar abre caminos para otras comprensiones” (Ezpeleta y Rockwell, [1983] 2018), se vuelve una apuesta a la transformación y lo posible se pone en juego. Esta misma relación “Estado - clases subalternas”, se reedita cuando pensamos en escuelas de gestión social, cooperativa, comunitaria. En Argentina, la educación privada ha ocupado lugares que el Estado descuidó, e incluso muchas experiencias educativas de iniciativa social, comunitaria y/o cooperativa son reglamentadas bajo el marco de la educación privada, lo cual conlleva una serie de problemas y dificultades (no acceder a planes, programas y becas de infraestructura, materiales y recursos didácticos, es uno de los más visibles), al tiempo que permite resguardar un margen de libertad y autonomía que estas experiencias cuidan y defienden. La experiencia escolar que trabajamos en este capítulo no se vincula con una idea de lo privado ligada a instituciones con vastas posibilidades materiales (principalmente económicas), sino a una manera de organización que surge desde la organización comunitaria de los grupos sociales que allí habitan.

### **3. Presentación de la escuela correntina: organización, gestión y propuesta pedagógica de una Escuela de la Familia Agrícola (EFA)**

La propuesta de Alternancia<sup>167</sup> para las EFA<sup>168</sup> en Argentina, sin contemplar las traducciones que se le hacen en cada territorio, se estructura mediante un sistema de internado mixto, en el cual los alumnos están un período en la escuela y uno en el hogar.

---

<sup>167</sup> Hemos mencionado ya que ñas escuelas de alternancia en Argentina toman distintas formas: CFR (Centro de Formación Rural), CEPT (Centros Educativos para la Producción Total), y EFA (Escuela de la Familia Agrícola). Sobre esta última nos detendremos.

<sup>168</sup> El origen de esta propuesta se ubica en Francia, en el año 1935, a partir de la iniciativa de un sacerdote y un grupo de padres que querían que sus hijos continúen sus estudios, pero no barajaban la opción de que migren de Sérignac-Péboudou (un pequeño pueblo rural, del sudoeste de Francia) hacia Toulouse para dicho fin (Chartier, D, s/d; Duffaure, 2001; Forni, *et al.*, 1998; Fernández y Welti, 2009; Babin, 2016). Además del desarraigo, eso significaba recibir una formación que consideraban alejada de sus prioridades. En un encuentro entre padres, sacerdote y una organización rural, la alternancia apareció como la alternativa para asegurar la continuidad en la formación, evitar el desarraigo y no perder la “ayuda fundamental en las tareas del campo. Es allí donde el sacerdote les ofrece a los padres que sus hijos pasen un tiempo en la futura escuela y otro en la familia, ambos espacios, como momentos de formación (...)” (Bacalini, G. en Río, 2011, p. 11).

Este movimiento fue avanzando por Francia, y otros países europeos, africanos y americanos. Llegó a Brasil y luego a Argentina. La primer EFA argentina se creó en Moussy (al norte de Santa Fe) a finales de la década del 60, luego del encuentro entre integrantes del movimiento francés y habitantes del suelo santafesino (Dinova, 1997). Santa Fe parecía ser el lugar indicado para el arribo

Son escuelas secundarias públicas de gestión privada, a cargo de las familias: la Comisión de padres gestiona la escuela<sup>169</sup>. Conforman un proyecto educativo que surge por iniciativa de la misma comunidad, en el que alumnos, docentes, padres y otros integrantes de ese territorio rural son los protagonistas. El principal objetivo es ofrecer una alternativa a la falta de propuestas educativas para el nivel secundario en el territorio rural. Lo hacen estableciendo una continuidad de la formación escolar en una discontinuidad de lugares y momentos. Se proponen recuperar los saberes del medio, y “su propia experiencia a la que se incorpora una mirada analítica y reflexiva desde el cuerpo de conocimientos que la Escuela provee” (Cragolino, 2008). Esto último justifica también la necesidad de que una parte de la formación acontezca en el hogar, en los sectores productivos junto con las familias. Su acción “va dirigida a los jóvenes y familias del medio rural, sean agricultores, ganaderos, empleados rurales, jornaleros, peones o empleados públicos, que viven en el medio rural, prestan servicios en él o están vinculados al agro” (González y Costantini, 2011, p. 263). Es el alumno quien permite el diálogo entre los dos momentos o situaciones educativas: retoma en la escuela saberes propios, los reflexiona y resignifica y vuelve a su casa donde los comparte con la familia, brindándole allí nuevos sentidos que a su vez vuelven a la escuela en la estadía siguiente.

Mediante la alternancia, de espacios y momentos, de estudio y prácticas, entre la escuela y el hogar, se posibilita la integración de la cultura familiar y comunitaria con la cultura escolar. Además de su potencia en lo pedagógico (reconocer los saberes locales, generar un diálogo entre saberes de las familias, la zona, la escuela y permitir la reflexión de la propia realidad), la alternancia significa la posibilidad de asistir a la escuela a chicos y chicas que habitan a grandes distancias de la escuela (evitando sin tener que viajar todos los días o tener que migrar al poblado más cercano, generando desarraigo) y abona a seguir

---

de las *Maisons Familiales* de Francia, en tanto eran momentos de mucha actividad: “El campesinado empobrecido del norte santafesino se encontraba iniciando procesos de organización a través del Movimiento Rural, génesis de las Ligas Agrarias. Las organizaciones sociales y religiosas que acompañan la organización campesina vieron en el sistema francés una respuesta para la urgente necesidad de capacitación y educación de las zonas rurales de la provincia. Surge de este modo el Movimiento Rural Católico. Este movimiento se apoyó en tres puntos básicos; campesinos, capacitación y juventud. Para cada uno de ellos se organizaron diferentes estructuras. Para la organización campesina y la formación de líderes rurales se organizó el Movimiento Rural, para la capacitación, el Instituto de Cultura Popular (INCUPO) y para la juventud, las E.F.A.” (González, Costantini, 2011, p. 261). Desde ese momento comenzó un crecimiento del movimiento de alternancia en nuestro país.

<sup>169</sup> En la escuela presentada en este capítulo, la Comisión de Padres se revalida o renueva cada año.

vinculados con la producción familiar (permitiendo en tanto permite coordinar los tiempos entre escuela, familia y producción).

Se tiende a que el joven rural recorra la escuela secundaria participando de la actividad familiar-productiva y comunitaria. Entre los fundamentos se encuentran: impulsar el desarrollo del medio, favorecer el arraigo, potenciar la valoración de ese medio rural, fortalecer los vínculos entre la escuela y las familias, entre otros (González y Costantini, 2011). Una de las funciones principales de la EFA es lograr un proceso continuo, permanente y participativo de formación integral. El mismo proceso de alternancia invita a los sujetos a revisar su realidad, analizar las situaciones materiales en las que viven, revisar posibilidades, idear posibles caminos de acción en conjunto, etcétera (Fenillade, 1995). Y muchas de las veces es la escuela la figura articuladora de/en esos procesos.

Para ello se despliegan una serie de herramientas de la alternancia que vuelven singular la experiencia: Plan de Búsqueda, Trabajos de estadía, Visitas de estadía, Cuaderno de la Realidad, Cinco minutos y Revisión semanal, entre otras<sup>170</sup>. A su vez, la planta docente se ordena en personal interno y externo. Los primeros cumplen con tareas de dictado de clase, “guardias” (las llamadas “permanencias” mientras están los estudiantes, y las guardias los fines de semana o los períodos de receso), monitor y tutor<sup>171</sup>. Los docentes externos ordenan su trabajo en horas cátedras. La mayoría de las escuelas cuenta con un cocinero o cocinera y las tareas de limpieza y mantenimiento la realizan los estudiantes acompañados de los docentes.

---

<sup>170</sup> Definimos algunas de las mencionadas. El Plan de Búsqueda se cristaliza en una guía de investigación elaborada conjuntamente entre docentes y alumnos, con la intención de indagar sobre la propia realidad. Se pone en práctica en el período que el alumno se encuentra en su casa, se resuelve desde los saberes propios y se retoma en la escuela, generando allí nuevas preguntas. En relación con este, los Trabajos de estadía complementan la búsqueda (González y Costantini, 2011). Las Visitas de estadía, son visitas a las familias en el período que el alumno se encuentra en su casa. Entre sus funciones, se pretende que sean un acompañamiento en el proceso educativo del joven en su hogar y posibiliten un mejor conocimiento entre docentes, alumnos y familias, sus problemáticas y realidades. “Es la oportunidad para compartir preocupaciones, estrategias, conocimientos sobre el adolescente; así como la realidad regional, zonal y nacional” (González y Costantini, 2011, p. 270). El Cuaderno de la realidad es donde se registran observaciones, datos y tareas; “posibilita el análisis de situación de la propia realidad familiar y la de su comunidad (...) están a disposición de las distintas áreas.” (González y Costantini, 2011, p. 269). Los Cinco minutos y la Revisión Semanal, son instancias de encuentro de los estudiantes y algunos docentes, al cerrar la jornada diaria y al finalizar cada semana. En ambas se reflexiona sobre lo vivido, se señalan aspectos valorables y otros a mejorar o cambiar, tanto de lo ligado a la formación como a la convivencia.

<sup>171</sup> En la escuela elegida para esta investigación, monitor es el docente interno, quien además de las tareas específicamente docente (enseñanza de las materias), acompaña en las jornadas diarias, hace tareas de Permanencia y guardias. A su vez, alguno de ellos son Tutores de un curso determinado, durante todo un año, haciendo el seguimiento de ese grupo.

Tal como se anticipó en el capítulo 1 la EFA de nuestra investigación es pública de gestión privada, secundaria, organizada bajo los principios de la Alternancia, con internado obligatorio y mixto, agrupamientos por grados que se corresponden cada uno con un aula, y desde hace unos años es agrotécnica. Comenzó funcionando en marzo de 1993, luego de varios meses de trabajo compartido entre docentes, padres y otros integrantes de la comunidad, siendo la segunda EFA que se creaba en la provincia. Surgió como bachiller, luego se adecuó al EGB y Polimodal (el tercer ciclo del EGB funcionaba en ella), y con el cambio de Ley en 2006 (LEN) se organizaron para volverse agrotécnica<sup>172</sup>. Funciona en un predio de aproximadamente 8 hectáreas, aunque cuando surgió contaban solo con una. Asisten jóvenes (mujeres y varones) provenientes de la zona, unos 130 aproximadamente, cubriendo un radio entre 50 y 80 Km. Cuenta con una planta de aproximadamente 20 docentes (entre internos y externos) y además una cocinera.

Se encuentra en el paraje La Bolsa, ubicado al oeste de la provincia de Corrientes, con pequeñas ciudades a 6 y 7 km de distancia (Santa Lucía y Lavalle) (Imagen 36 y 37, p. 146). A la escuela se accede por una ruta y luego camino de tierra. En cuanto al transporte público no lo hay de manera ordinaria, pero los referentes de la escuela gestionaron un acuerdo con el municipio para que un colectivo entre hasta la escuela los días lunes y viernes que es cuando ingresan y salen de la estadía los alumnos.

Un río atraviesa la zona, el terreno es una planicie sedimentada y predomina un clima subhúmedo. La producción en la zona, de manera general, se destaca por la ganadería (bovino, ovino y porcino), cría y pesca, forestación de eucaliptus y pino, y la siembra de maíz, sorgo, soja, algodón, zapallo, pimiento, tomate, papa, batata, mandioca, cítricos (naranjas, pomelos, limones, mandarinas), arroz y tabaco. Se produce miel, dulces y empaque de cítricos (Imagen 20, p. 144). Según relatos de los docentes de la escuela, las familias de la comunidad educativa están conformadas por pequeños productores y peones rurales de distintos parajes. Hemos mencionado ya, que en la zona donde se emplaza la escuela, los cambios en los modos de producción han afectado la relación con las tierras y generado modificaciones en la organización de lo social.

Las Escuelas de la Familia Agrícola surgen con una inquietud cercanamente ligada a lo agrario, a la necesidad de una formación desde el campo, en el campo y para el campo. Desde sus comienzos, en la EFA de nuestro estudio se hizo presente la necesidad de

---

<sup>172</sup> Antes de ser técnica, la escuela correntina de nuestra investigación otorgaba título de Bachiller con Orientación Agraria. Luego, con la LEF, Polimodal con TTP agro (el EGB 3 se cursaba en la EFA), y en el presente son Educación Técnica Agropecuaria.



retomar los saberes, conocimientos y experiencias de los pobladores y campesinos, para trabajar desde allí. Inspirados en teorías pedagógicas críticas y de la liberación, basados en la educación popular y la construcción colectiva del conocimiento, se proponen ofrecer a los alumnos trayectos de formación técnica que recuperen los saberes tradicionales, los tensionen en la escuela y vuelvan a las familias para tener una nueva tensión. Ante unos nuevos modos de producción basados en el agronegocio, muchas escuelas asumen la tarea de mostrar los límites de ese sistema y se proponen ofrecer alternativas. Al momento del trabajo de campo, varios docentes de esta escuela se proponían poner en tensión los modos de producción imperante, sostener y defender lógicas más respetuosas del medio y de la vida.

En la alternancia se ubica la posibilidad de este diálogo. Durante una quincena los alumnos permanecen, estudian y conviven en la escuela desarrollando actividades pedagógicas y la otra quincena “continúa con su formación en el ámbito familiar desarrollando investigaciones, trabajos de estadía de diferentes espacios curriculares y ejecutando proyectos socio-productivos”, según se anuncia en el blog de la institución.

En la estadía en su hogar, el alumno debe poner en juego lo aprendido en la EFA, compartirlo con su familia, revisarlo, y resignificarlo. Los docentes de las EFA manifiestan que aquí es importante el papel que cumple la familia apoyando, generando espacios y tiempos, para acompañar las distintas actividades de los alumnos.

Además, las familias gestionan la escuela: padres y madres son los responsables de la escuela, son quienes toman las decisiones y discuten sobre lo que allí se va haciendo. Familias, docentes y alumnos son tres pilares fundamentales de/en la institución. El órgano de conducción es un Consejo de Administración integrado por los padres de los alumnos, quienes son elegidos cada año en Asamblea Anual Ordinaria. Forma parte de una Federación Provincial que se denomina “EFAs del Taragüí”<sup>173</sup> y tiene vinculación con FEDIAP (Federación de Institutos Agrotécnicos Privados de Argentina), ONEARA (Organización Nacional de Escuelas de Alternancia de la República Argentina) y otras asociaciones de escuelas rurales y/o agrotécnicas del país. En el año 2006 fue inscripta en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnica.

---

<sup>173</sup> Véase Serra, M. S. et. al. (2020) *Configuraciones espaciales de las EFAs del Taragüí: experiencias de educación secundaria rural en la provincia de Corrientes*. En un diálogo entre arquitectos, pedagogos y los protagonistas de las escuelas, en este libro se estudian las configuraciones espaciales en las EFA de la Federación, focalizando en el caso de 10 instituciones.

#### 4. Narrando memorias materiales: el conjunto escolar<sup>174</sup> en la escuela correntina

La escuela correntina comenzó funcionando en una escuela primaria construida por las propias docentes de ese entonces. Ana, la actual Cocinera de la EFA, trabaja allí desde el primer día de funcionamiento, y también cursó su educación primaria en ese edificio. Vivenció el período de su construcción y recuerda a los vecinos que trabajaron en ello. “Uno que me acuerdo era un señor, Pérez, Antonio Pérez, el papá de Laurita” (Entrevista a Cocinera, 29-10-19).

La escuela primaria fue cerrada al año siguiente que Ana terminó 7mo grado. Durante más de 20 años el edificio estuvo cerrado o habitado por vecinos, asumiendo usos y sentidos distintos a los que le dieron origen a la construcción. En un tiempo una familia vivió allí teniendo a cargo el cuidado del mismo, “por eso también, tal vez, no se cayeron todas las paredes”, continúa Ana. En los momentos iniciales, cuando buscaban empezar a funcionar, aún habitaba ahí un integrante de esa familia. Mediante algunos acuerdos, esa persona se mudó a una casa cercana, y el conjunto recuperó el sentido inicial para el que fue construido: ser una escuela.

Una vez que lograron ocuparla, los mismos docentes y habitantes de la zona construyeron y gestionaron fondos. Con el transcurrir de los años fueron proyectando espacios nuevos, según las necesidades y demandas que iban surgiendo: crecimiento de la matrícula, obligatoriedad de la escuela secundaria, reconocimiento como escuela agrotécnica (y la necesidad de sumar un año más a la formación y asegurar más trayectos productivos, innovaciones en las producciones o incorporación de otras variantes), entre otros.

La escuela correntina se caracteriza por una matriz dispersa en el conjunto, construcciones e instalaciones desperdigadas en un terreno de aproximadamente 8 hectáreas, que se detallan a continuación (Fig. 5 y Fig. 6, p. 147).

En el edificio original de la escuela, donde funcionó desde sus inicios y cuyos usos fueron variando con los años, al momento del trabajo de campo la distribución era: una Sala de

---

<sup>174</sup> El concepto conjunto escolar (Chiurazzi, 2007) presentado en los capítulos anteriores, ofrece elementos específicos para el análisis de esta escuela que es rural, tiene albergue y sectores productivos (por ser agrotécnica). Es un concepto que permite nombrar la variedad, distribución y dispersión de ambientes y sectores, y brindarle idea de totalidad. Los diferentes ámbitos están desparramados en todo el terreno, es decir, dentro algo más grande que los contiene, con recorridos, galerías y caminos que unen las partes y las ponen en diálogo. En esta institución se está afuera, estando adentro de la escuela. Hay muchos “afueras” que se vuelven aulas y lugares de procesos educativos. La idea de conjunto se ve con claridad al pensar en la huerta, el SUM, la cancha de vóley, las aulas, el comedor, las habitaciones, la Sala de Industria, el patio interno, etc.; en cómo se comunican unas y otras, al punto de ser entendidas como una totalidad.



*ánima del rumbo seguro*

*crece desde el pie.*

(Alfredo Zitarrosa, Crece desde el pie)

La configuración de lo espacial en esta institución aparece ligada a su historia, a la ruralidad y los procesos comunitarios del territorio. Hemos mencionado que el territorio es el espacio habitado, apropiado, traducido y construido por los sujetos. En muchos territorios rurales, las escuelas acompañan procesos de organización social, y a veces son creadas por estos grupos que las anteceden. Para pensar los procesos de configuración de lo espacial en la EFA resulta necesario explorar en una historia de organización social y construcción comunitaria. Desde la postura de Adriana Puiggrós,

(...) toda predicción es siempre una expresión ideológica y todo intento de diseño del futuro, una acción política. El porvenir, como la historia, es producto de una lucha permanente entre lo establecido, lo instituido que se torna necesario, y la contingencia. Sin embargo, es posible plantear el espectro de posibilidades que nuestra imaginación es capaz de producir, el abanico de tendencias que nuestra mirada puede acompañar en su tránsito del pasado al presente. Pues el futuro es del orden del deseo, de la imaginación y de la voluntad política. (Puiggrós, 1995, pp. 13-14)

Esta escuela se creó a mediados de los 90, en un contexto de resquebrajamiento del lazo social, individualismo y una fuerte presencia de políticas neoliberales y neoconservadoras, que hicieron desafiante la idea de pensar un futuro. La apuesta por la educación no quedó fuera de estos conflictos. El Estado retrocedió en torno a sus responsabilidades ligadas a la escolarización y la efectivización de un derecho: transfirió escuelas a las provincias, amplió la presencia de organismos privados para la educación, delegó en diferentes personas y grupos la tarea escolar (familia, comunidad, etc.), entre otras cuestiones que abonaron fuertemente a la fragmentación del sistema educativo argentino.

Fue así que, como referimos antes, algunos grupos se organizaron para resistir, enfrentar los conflictos y apostar a lo utópico. En la zona donde se ubica la EFA elegida existían distintos grupos organizados (pequeños productores, campesinos, organizaciones sociales, movimientos, etc.), entre los que había un grupo de pequeños campesinos<sup>175</sup> con una fuerte demanda de formación para los jóvenes de su territorio.

---

<sup>175</sup> Cragolino (2007), al estudiar las escuelas del Movimiento Campesino de Córdoba, especialmente las del Departamento de Tulumba manifiesta que no hubo en ese territorio un “Estado

decía yo ¿por qué nosotros, los hijos de pequeños productores, los hijos de pobres no podemos ser profesionales? Porque en mi zona, yo donde estaba en el paraje de Algarrobo y a un radio que cubre la escuela hoy de 40-50 km si había mil jóvenes, estudiaban dos o tres, contados con los dedos, porque no había posibilidad de estudiar. No había oferta de secundario y tampoco teníamos recursos para decir "bueno, mira, anda a Santa Lucía, ponele a 20, 25 km, alquila y estudia", no. Entonces cuando nosotros conocemos, como estábamos trabajando en grupo de pequeños productores, conocemos el sistema EFA en San Miguel, vamos y visitamos San Miguel. (Entrevista a Docente fundador, Profesor en las áreas agrotécnicas, 28-05-18)

Se propusieron hacer una escuela para sus hijos, partiendo del reconocimiento y valorización de los propios saberes y sin tener que abandonar el medio rural. En el encuentro con docentes de otras escuelas de alternancia de la provincia, se organizaron para ello.

---

educador", sino más bien la organización de vecinos en tanto "agentes activos en la construcción y sostenimiento de las escuelas de los parajes" (p. 47). Resulta apropiada esta idea de "Estado educador" ya que ha sido el modo de nombrar la tarea del Estado desde fines del siglo XIX en relación con el desarrollo del sistema educativo. Como hemos mencionado ya, en estas escuelas el ciclo es invertido, surge desde los grupos sociales y luego el Estado las reconoce. Para profundizar en lecturas sobre experiencias escolares campesinas, véase Carreño, *et. al.*, (2021) "Aproximaciones al proceso de escolarización desde proyectos educativos alternativos en los inicios de dos movimientos sociales: el caso del Movimiento de Trabajadores Sin Tierra (MST) y el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC)" en el cual las autoras reconstruyen el proceso de cada movimiento y describen las experiencias educativas y las escuelas campesinas de los mismos. También el escrito de Vélez Funes (2021) "Las Escuelas Campesinas. Propuestas alternativas de educación secundaria en el espacio rural", en el cual se describe y reconstruye la experiencia de la escuela campesina del MCC, en tanto expresión de la lucha política que el movimiento encara. La autora se detiene a analizar el lugar donde la escuela comienza funcionando y destaca que lo consiguen la comunidad, "La tarea de conseguir un lugar donde las clases pudieran darse fue asumida por la comunidad. El primer lugar en el que funcionó la escuela fue la casa de unos vecinos por lo que la infraestructura con la que se contaba no era la de una institución escolar sino de una vivienda. Después se traslada a un puesto de salud recuperado por APENOC. Este espacio tampoco era el adecuado para la escuela ya que solo contaba con una sala muy pequeña. Como dentro del puesto no había lugar suficiente, las clases se daban afuera: en la galería (en una de las paredes había un pizarrón verde) o bajo los árboles. Si el clima acompañaba, el día transcurría sin inconvenientes, pero si hacía frío o demasiado calor, la jornada resultaba muy difícil de sobrellevar debido a la cantidad de horas afuera." (Vélez Funes, 2021, p. 85) Luego se trasladan a una escuela primaria y comparten el edificio con ese nivel. Este fragmento podría ser el de la escuela correntina, y también el de otras escuelas que crecen en mano de los habitantes del territorio: funcionar donde se pueda, intervenir y traducir el espacio para volverlo escuela, utilizar el afuera. Elementos comunes a estas experiencias comunitarias. Pero también varios de esos elementos, sumado al de compartir edificio con otro nivel, es característica también de muchas otras escuelas rurales. En cuanto a que hayan funcionado en una Sala de Salud, lo analizamos especialmente en el próximo capítulo, con la escuela cordobesa de nuestra investigación.

Analizamos el devenir del conjunto escolar contemplando cuatro elementos: a. la resolución de lo material (cómo consiguieron el terreno, en qué edificio lugar, cómo accedieron a los materiales para construir edificios áreas cubiertas, semicubiertas y sectores productivos, quiénes participaron en la toma de decisiones, etcétera); b. la relación de lo espacial y lo comunitario con las cuestiones estrictamente pedagógicas (desde lograr formalizarse como institución escolar, hasta las decisiones en torno a aulas, sectores productivos, habitaciones, trayectos agrotécnicos, espacios de encuentro, límites y fronteras, etcétera); c. la participación en el proceso de variados grupos y sujetos (vecinos de la escuela, sacerdotes de la zona, familiares de docentes y alumnos, integrantes de EFA cercanas y un intendente, gobierno municipal, provincial, nacional, otras organizaciones) y la puesta en juego de varias estrategias: construyeron ellos mismos, buscaron ayuda en organizaciones de la zona, consiguieron donaciones; d., las relaciones con el territorio (con el medio productivo, el cuidado de la tierra, la elección de animales o vegetales a producir, el modo de producir, etc.).

En los momentos germinales algunos habitantes de la zona detectaron dónde la escuela podría comenzar a funcionar. Se barajaban dos opciones: un galpón grande, alto, abandonado, o una escuela, también abandonada, que había sido armada por la comunidad de la zona; y visitaron ambas. Eligieron la segunda opción mencionada, aunque con bastantes malestares por parte de un grupo que prefería la alternativa no contemplada. Según una de las entrevistadas esa fue la primera discusión grande que tuvieron: ¿dónde se iba a instalar la escuela? Unos querían tener la escuela en su propia colina y otros trataban de hacerle entender que,

para este tipo de escuelas no importaba que el lugar físico estuviera cerca, pero eso era muy difícil que entre en la cabeza de los papás que conocían solo eso, o sea, tengo que encontrar un lugar cercano, tengo que tener la escuela cerca, para ir y venir. No podían comprender que después eso con el tiempo no iba a tener ningún peso porque era lo mismo que la tuvieran enfrente, porque los chicos no iban a ir a sus casas, o que estuviera un poco más alejado. No les afectaba. (Entrevista a Docente fundadora y ex Rectora EFA, 12-05-17)

Antes de que pase un año, el galpón que no fue elegido perdió el techo, producto de una gran tormenta que azotó la zona. Respecto al espacio elegido, y gracias a la ayuda del sacerdote y el intendente del pueblo cercano lo pudieron comenzar a habitar.

el intendente apoyó mucho con plata real, digamos, con mandar cosas. El cura consiguió donaciones, la autorización (...) ahí empezamos a laburar con la Comisión, la Comisión había juntado algunas cosas, y otras, ya te digo, el cura nos ayudó. Nos ayudó otro cura, (...) que estaba vinculado con las Ligas, el cura Arroyo, que tenía una pequeña Cooperativa de Trabajo y se encargaban de hacer instalaciones sanitarias. Entonces él vino con sus muchachos, el intendente puso los caños, mi papá hizo el diseño y reformulamos esa parte para ponerle baños, dos baños adentro y dos baños afuera, y este hombre más su gente (...) hizo toda la instalación de agua y lo único que nos cobró es un asadazo que nos comimos con los muchachos (...) Después había otro monje allá que nos ayudó a hacer el piso del patio también en ese momento, le tiraron un poco de cemento. Así, entre todos. Y después consiguieron las chapas y con los papás colocamos, se cambió el techo, por lo menos de esa parte, estas dos alas quedaron para más adelante (...) (Entrevista a Docente fundadora y ex Rectora EFA, 12-05-17)

La escuela comenzó funcionando en las instalaciones de una escuela primaria abandonada (propiedad del Consejo de Educación de la Provincia de Corrientes y que fue otorgada en comodato al Consejo de Administración de la actual institución educativa), con la habilitación pedagógica en trámite, sin sueldos docentes regularizados y con un edificio en construcción. Cuentan los docentes de la EFA elegida que el edificio estaba abandonado y sin las instalaciones básicas para el funcionamiento (agua, luz, sanitarios, techos, pintura, etc.).

Docente: (...) Yo vine a esto acá y me enamoré, yo vi este lugar. Era selva virgen esto, el monte llegaba hasta acá, hasta esta zona, esto estaba todo hundido, no tenía cielo raso, allá tenía un árbol caído dentro, el aula de la esquina tenía toda una rama caída ahí sobre el techo, viejo o sea, se ve que ya había caído hace mucho y ahí quedó. Tenía techo de fibrocemento, no tenía techo de chapa, no tenía luz, no tenía sanitarios, no tenía agua, o sea (se ríe)

Entrevistadora: ¿y qué tenía?

D: eeeeh, un pedacito y selva, porque todo esto era monte, monte, monte. Yo entré a contar lo espacios la vez que vine, dije `1, 2, 3, 4, a mí me da para empezar acá` `yo acá puedo empezar ya` `dos semanas dame para limpiar esto y nosotros podemos empezar`. `¿Dónde Irene?, si no tenes`. `Acá se puede empezar` decía yo. (Entrevista a Docente fundadora y ex Rectora EFA, 12-05-17)

Vecinos, familias y docentes trabajaron en el edificio arreglando las paredes, poniendo piso, podando plantas, gestionando recursos. De este modo, mediante la organización de diferentes integrantes de la comunidad y algunos movimientos sociales, se llevó adelante la conformación de la institución escolar (tramitación de la habilitación pedagógica, búsqueda de futuros alumnos, armado del grupo docente), y junto con ello, el desarrollo del conjunto escolar, en unos procesos que acontecieron enlazados.

Las primeras intervenciones sobre lo que allí había construido fueron proyectadas de la mano de un arquitecto familiar de quien sería la rectora de la escuela (Imagen 38, p. 148)

mi viejo fue docente muchos años (...) después de grande estudió arquitectura y cuando iba terminando la provincia lo tomó como arquitecto del área de Arquitectura de la provincia, de Arquitectura Escolar (...) Él laburaba con escuelas rurales, y cuando nosotros armamos nuestra escuela, la EFA Santa Lucía que es la segunda en la provincia de Corrientes el acuerdo fue con él: "Vení y diseñamos la escuela ideal, vos me tenes que hacer acá ya un plano de lo que va a ser esta escuela cuando tenga todos los cursos". Bueno y ahí fue dos años de pelea con el viejo porque claro "vos necesitas", "no, vení y escucha lo que tengo para decir, yo necesito estas cosas". Porque yo ya venía de trabajar seis años en San Miguel, sufriendo faltas, carencias, porque vos en ese espacio, ya ibas viendo qué te venía muy bien y qué te venía para la miércole (...) Entonces, fijate, hizo el diseño, todavía uno puede pensar en muchas cosas que hoy le cambiaría, y muchas EFA de la provincia tomaron ese diseño y lo repitieron tal cual (Entrevista a Docente fundadora y ex Rectora EFA, 12-05-17)

En la Imagen 38 (p. 148) se observa el plano que diseñó el arquitecto en ese momento (año 1995) en el que se detallan las intervenciones y construcciones que se proyectaban para ese terreno.

pegué los planos en la Sala de Profesores. `¿Qué es eso?` me decían, `esa es la escuela que vamos a tener` y teníamos tanta plata.. `miren, esa va a ser nuestra escuela` Les decía a los papás, a los del Consejo de Padres, a los docentes, se daban vuelta y se me reían, por supuesto. `Miren bien, fijensé los espacios, así vamos a estar, ahí tenemos que llegar` (Entrevista a Docente fundadora y ex Rectora EFA, 12-05-17)

Las decisiones sobre la configuración espacial tuvieron que ver con las posibilidades económicas y la contemplación del proyecto pedagógico que querían desarrollar. El armado y desarrollo de la escuela como institución fue en un proceso conjunto con el del edificio y de todo el conjunto escolar.



Los planos de las imágenes 38, 39 y 40 (p. 148) dan cuenta de una producción del espacio motorizada por los propios integrantes de la institución educativa, mediante donaciones, ayuda de conocidos o programas de financiamiento. En la Imagen 39 se observa especialmente el lugar de las familias en la gestión de la escuela, en tanto figura como destinataria la Asociación de Padres de la EFA.

La construcción se fue dando a lo largo de los años, de a poco, de a partes, se resolvió desde el accionar de los propios integrantes de la institución. Con fondos escasos y sin una presencia fuerte de organismos del Estado resolviendo la cuestión material en cuanto al conjunto escolar: el edificio, el acceso a la tierra o el desarrollo de sectores productivos.

Íbamos creciendo de a tres metros, no teníamos recursos, entonces armamos el primer módulo de seis con dos columnas, y así le íbamos poniendo columnas, pero ya teníamos una organización que se mantenía. Y después lo que fue mutando, ahí había un taller, después un aula, íbamos, según las necesidades, creciendo a medida de lo que podíamos crecer en el edificio. (Entrevista a Docente fundadora y ex Rectora EFA, 12-05-17)

Como mencionamos en el capítulo 2, la geógrafa Doreen Massey (2007) plantea que el espacio está en permanente construcción y reconstrucción, en tanto, es producto de relaciones sociales, intercambios y redes; y se caracteriza por su multiplicidad. Es decir, puede inscribirse en unas generalidades, reconociendo particularidades, singularidades según cada geografía, que ponen en diálogo sentidos globales y locales. Entendido como producto social, el espacio implica una apertura a la política, lo atraviesan relaciones de poder y variadas formas (económicas, culturales, sociales) que se generan en dichas relaciones. Este grupo, ante una demanda concreta, demostró que era (y es) necesaria y posible una escuela allí y se embarcaron en la tarea, aún antes de que el Estado provincial asumiera la responsabilidad educadora. Mientras construyeron las instalaciones necesarias para que la escuela funcione, fueron incorporando algunos sectores productivos en la escuela, buscando entablar un diálogo entre saberes de las familias y los de la escuela, posibles a partir de la alternancia como metodología.

El edificio tenía tres salones, que se utilizaban como aulas, un pequeño Salón de actos, una cocina y un depósito. Entonces lo que se hizo fue adaptar las instalaciones para ubicar allí los dormitorios, cuatro baños, dos aulas, y una sala de funciones varias (Rectoría, Secretaría, Sala de Profesores, Biblioteca, entre otras). Las comidas acontecían en las galerías cubiertas o debajo de los árboles:

esos primeros años realmente eran terribles porque almorzábamos y cenábamos con las mesas puestas o en el patio si estaba lindo o debajo del alero si llovía, y si hacía mucho frío desocupábamos las aulas, sacaban todos sus útiles y sobre el banco donde estudiaban. A parte, son espacios chiquititos, y teníamos muchos alumnos, las aulas eran pequeñísimas también. Por suerte nunca estuvimos mucho adentro de las aulas en estas escuelas, siempre que está lindo el tiempo vos estas afuera, digamos, o en algún lado del espacio. Pero cuando te tenes que meter adentro, los chicos entraban caminando, organizaditos pero caminando arriba de las sillas, y se iban ubicando (Entrevista a Docente fundadora y ex Rectora EFA, 12-05-17)

En este relato hallamos indicios de esa idea que trabajamos anteriormente con relación a la versatilidad de los espacios: espacios que se alteran según el momento, que adoptan una visibilidad nueva según cada ocasión, por ejemplo, en este caso, aulas durante las horas de clase, lugar para almorzar o cenar si el clima no acompaña.

Con el tiempo se construyó un tinglado, y se lo preparó como dormitorio. Y paulatinamente, con colaboración de la comunidad se fueron agregando los demás elementos: aberturas, revoque interior, cielorraso, etc.; completando la construcción de los módulos que hoy son dormitorios y baños de los jóvenes. Luego fue la construcción del SUM, la cocina y los sanitarios que hay en ese módulo. Así, acompañando el transitar de las clases, año a año, se siguió trabajando sobre el espacio de la mano de padres y alumnos.

Los edificios en sí mismos (cada conjunto escolar) “sintetizan la historia de la instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar” (Ezpeleta y Rockwell, [1983] 2018, p. 64). En esta escuela la construcción paulatina demuestra que los fondos no eran abundantes, que aconteció ‘de a poco’, de a tramos, y con ayuda ‘de muchos’; elementos que son indicio de la organización y participación activa de diferentes sujetos en el desarrollo y configuración de lo espacial. La cuestión material se resolvió con colaboración de los docentes, alumnos y familias, con la participación en proyectos (promovidos por empresas, asociaciones o instituciones gubernamentales), y en menor medida la asistencia de organismos del Estado estrictamente responsables de la escolarización. La gestión de los recursos materiales, mediante

muchos programas para conseguir plata, puchitos, (...) después no sé qué otro proyecto, y le hicimos otros dos pedacitos más y le íbamos haciendo por pedacitos así, ¿viste? Hasta que logramos armar módulo dormitorio (...) después hubo unos proyectos más grandes, donde se pudo meter un poco más de plata (...) y es lo que más cuesta conseguir para

edificio (...) íbamos levantando paredes, los chicos, los papas, los docentes (Entrevista a Docente fundadora y ex Rectora EFA, 12-05-17)

Es una construcción que encarna historias de resistencia, organización, apuestas, conflictos, entre tantas otras relaciones que allí se entramaban en aquel período.

otro tema fue conseguir la tierra, no conseguíamos tierra, teníamos una hectárea nada más, y se nos iba amontonando el edificio y teníamos una hectárea. Así que hubo ahí todo un laburo, también la iglesia intervino, y habíamos conseguido una donación de no sé dónde ya, y teníamos unos fondos que estábamos amontonando, y apareció, convencimos al viejo, que no vivía por acá, toda la suerte era de un par de primos (...) uno no nos quería vender, uno de los primos (...) se dividió la suerte y uno nos vendió y el otro no nos vendió. (...) Y con los sectores fue así, a partir de ahí que más o menos la escuela se acomodó con edificio empezamos a trabajar en el equipamiento (Entrevista a Docente fundadora y ex Rectora EFA, 12-05-17)

Junto con la adquisición de esta tierra y el crecimiento del conjunto escolar, se desarrollaron nuevas actividades productivas para el auto-consumo, la experimentación y la práctica agrícola que la formación demandaba.

Tanto la historia de esta escuela, como algunas dinámicas de apropiación en el presente, se encuentran atravesadas por lo espacial y es justamente allí donde aparecen cristalizadas referencias sobre a las disputas, las relaciones sociales, los procesos de resistencia y organización social. Al respecto Ezpeleta y Rockwell plantean que cada institución es “historia acumulada, rearticulada (...) producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos” ([1983] 2018, p. 62), y creemos que algo de esto es posible detectar en el espacio escolar en la EFA elegida, en los procesos de construcción y apropiación del conjunto escolar.

Partiendo del lugar primordial que ocupa el territorio en la historia y desarrollo de la EFA, retomando los conceptos presentados anteriormente (“desarrollo local rural en territorio” y “espacio social rural”) y teniendo en cuenta uno de los elementos señalados al inicio (el de la relación con la comunidad), encontramos la presencia de diferentes grupos e instituciones del medio, relaciones de poder y las pujas que cruzan a la EFA y aparecen en las voces de los actores al reconstruir su historia. Mientras algunos padres apostaban a la escuela y acompañaban en su literal construcción, otros muchos tenían desconfianza en la

propuesta educativa. El reconocimiento y legitimidad de la escuela en la zona demandó de un tiempo para su consideración:

después de seis años que estuvimos acá en la escuela, que estuvo más o menos armada logramos tener alumnos de esta zona y hoy por hoy tenemos, o sea, no la gran mayoría, pero tenemos bastantes alumnos de la zona. (Entrevista a Profesora en las áreas agrotécnicas – 07-07-16)

Cuando los sujetos hacen referencias a los orígenes de la EFA, la cuestión del espacio aparece constantemente. Los recursos para la construcción, según los relatos de los entrevistados, los fueron gestionando a partir de favores, donaciones, participación en Proyectos; y contaron en menor medida con algunas contribuciones desde distintas esferas del Estado. De este modo, adaptaron “lo que había” para poder comenzar y luego, escuela andando, fueron construyendo hasta lo que hoy es. La historia de construcción del conjunto escolar, está acompañada de una preocupación por desarrollar los sectores productivos, en vinculación con el entorno productivo de la zona, la consideración de lo territorial a la hora de pensar en la identidad de la institución en general y del espacio escolar en particular.

Hemos mencionado que el proceso de construcción de cada espacio escolar puede mostrar, graficar, dar pistas, acerca de cómo es la historia del colectivo de una escuela. En esta EFA, el conjunto escolar se va construyendo al tiempo que lo hace también el proyecto pedagógico, el proceso es mancomunado, hay un diálogo constante entre estos dos elementos. Es una construcción que materializa procesos de resistencia y organización. La historia de esta escuela se encuentra atravesada por lo espacial, al tiempo que la historia del conjunto escolar coincide con la de la institución.

Retomando los aportes de Massey (2004, 2007) respecto a la conformación de la identidad de los lugares (que no solo aparece arraigada al interior de un lugar, sino también desde relaciones de interdependencia con otros lugares), en la EFA la identidad se compone en la relación con la concepción de territorialidad rural que se tiene, el lugar que la escuela ocupa en el territorio, las producciones o modos de producción imperantes, las relaciones de resistencia, la disputa por la tierra, el uso (o no) de agroquímicos, la apuesta al arraigo; la relación con otras instituciones, etc.

nosotros lo que hacemos es un sistema orgánico o agroecológico en la escuela. Y lo que queremos nosotros es inculcarle al chico que vea que también se puede hacer de otra forma

el cultivo. (...) por ahí en la parte práctica, cuando uno trabaja en el campo: buenas prácticas, cuidarse con el tema del barbijo, guantes, todo; más el cultivo que nosotros hacemos orgánico acá y que lo mismo se puede hacer. Por supuesto tenemos menos rendimiento, pero tenemos mejor calidad. Lo que yo siempre le digo a todos: nuestro objetivo principal para mi es que el chico sepa que acá en la escuela va y come un tomate sin lavar porque no tiene veneno. Y lo mismo ya saben, en las chacras donde están en el campo de peón por día o de los padres no van y consumen el tomate. Capaz lo consumen, lo pelan, lo lavan, lo hacen todo así, pero no como acá que acá van y sacan la fruta y limpia con la mano y consumen. Porque saben que acá no tiene químico, no tiene ni un agroquímico o agrotóxico, no tiene nada. (...) (Entrevista a Docente fundador, Profesor en las áreas agrotécnicas, 28-05-18)

Decidir modos de producción agroecológicos, elegir qué producir y cómo hacerlo. Algunos docentes de la escuela comentaron que en un momento les habían ofrecido conejos para que críen y enseñen Cunicultura, pero evaluaron que no era apropiado incorporarlos porque no es una producción habitual del entorno (la comunidad no acostumbra a consumir esa carne) y por las características de la zona demanda cuidados de extrema dedicación. Eran más las dificultades que las potencialidades que le veían al proyecto. No así sucedió con la posibilidad de plantar y criar peces (práctica que algunos productores desarrollan en la zona). Para este proyecto tejieron articulaciones con productores, ONG, profesionales especializados, y lograron armar las piletas y trabajar con más de 800 pacúes. (Registro de Observaciones, 09-05-17)

En el siguiente apartado profundizamos en estos y otros usos y apropiaciones del espacio escolar en la EFA correntina.

## **6. La alternancia como alternativa: usos, sentidos y experiencias en configuraciones espaciales comunitarias**

Analizamos los usos, experiencias y sentidos del espacio en esta EFA, desde dos abordajes: a. los espacios destinados a la formación (conceptual e integral) y los “espacios *entre*” que se producen al desarrollar la formación en la escuela y en la casa (alterando los límites de la escolarización reducidos al conjunto escolar); y, b. los límites y relaciones con el territorio.

## a. los espacios de la formación

En relación con los usos del espacio, podemos señalar los destinados a la formación conceptual, los de la formación integral (que tiene que ver con el “vivir” una estadía en la escuela), y los que trascienden los límites del conjunto escolar.

En la formación conceptual no siempre es el aula el lugar privilegiado, se observa un uso cotidiano del aire libre y los espacios abiertos (Imágenes 32, 33 y 34, p. 145). El criterio para elegir dónde desarrollar las clases no tiene que ver necesariamente con una distinción entre clases teóricas (por lo general pensadas para espacios interiores) y clases prácticas (ligadas al aire libre y en dimensiones amplias), sino que se vincula con las condiciones climáticas del momento, las agrupaciones que las actividades demandan, o los gustos de los sujetos. Al respecto Cristina Plencovich señala que en las EFA el uso de los espacios *“tiene más que ver con el clima y no entre teórico y práctico que era la vieja manera de concebir”* (Entrevista a C. Plencovich<sup>176</sup>, 17-09-15).

para nosotros como estructura el aula es una cosa muy dinámica, tiene más que ver con lo ocasional, si hace frío hay que estar adentro y nos metemos en las aulas, y si no tanto una materia que no tiene nada que ver con lo productivo directamente, por ejemplo, Historia o Matemática, se trabaja en cualquier lado del predio, con una buena sombra y buscar un buen lugar donde estemos. O sea, el lugar de encierro como un lugar de concentración se desestima, y como se trabaja mucho en proyectos grupales es un lugar donde se dan las consignas, y después todo el mundo a hacer lo suyo y después nos juntamos otra vez. Entonces es muy dinámico el espacio. Lo único que no se usa para todo ese espacio, que en una época si lo usábamos por necesidades económicas, son los dormitorios. Ese es el lugar como sagrado, privado, es más de los alumnos los dormitorios. (Entrevista a Docente fundadora y Rectora EFA, 17-09-15)

El uso de los espacios es variado, va cambiando, cada ambiente genera un encuentro y es aprovechado para la actividad. En reiteradas ocasiones encontramos jóvenes trabajando en las galerías, en alguna mesa, con las *netbook* que luego guardan en la Dirección. En las aulas aparece el trabajo en ronda o la preocupación por poder disponerse así (Imagen 24, p. 144). El actual Rector, docente de Lengua, nos comentó:

---

<sup>176</sup> Hemos mencionado que las entrevistas en esta tesis son anónimas, pero dado que tuvimos la oportunidad de contactar a esta referente de la educación rural y agraria, cuyos trabajos bibliográficos son reiteradamente citados aquí, sostenemos su nombre en la referencia de manera excepcional.

en lo cotidiano trabajo en lo que es el aula propiamente dicho, pero también cuando tenemos que hacer narraciones, descripciones, lectura, salimos y utilizamos todo el predio de la escuela: la cancha, el patio, el parque. En eso somos, y no solo yo, sino la escuela en sí, bastante abiertos a utilizar todos los espacios que tengamos a disposición (Entrevista a actual Rector, Profesor de Lengua, 09-05-17)

Los usos del aula varían según cada docente pero es recurrente observar este tipo de decisiones sobre dicho ambiente:

(...) que sea un aula ágil: hoy trabajamos en grupos de a 4, hoy salimos todos afuera con la silla. Es una cosa que tiene que rápido organizarse, en dos o tres minutos, al principio de la hora, con un esquema diferente para cada profesor. Hoy vamos a pasar un video, una película y necesitamos estar todos mirando para allá y armamos otro esquema. La idea es que sea dinámico (Entrevista a Docente fundadora y Rectora EFA, 17-09-15)

(...) en general, a principio de año, la cuestión más teórica, técnicas de redacción y eso, lo trabajamos en el aula. Pero a partir de ahí empezamos a distribuir las clases en varios momentos, porque los chicos tienen que salir a entrevistar a los docentes o a los otros cursos y entonces se desparraman (...) cuando digitalizan las noticias con las compus de la escuela, *netbooks*, en general esa parte ya la hacen grupalmente afuera, se sienten más cómodos trabajando afuera, en el patio, en las mesitas esas que están instaladas por ahí y es poco lo que hacemos en el aula. En el aula solo hacemos la distribución de los temas, con el pizarrón y ya a partir de ahí ya no están dentro del aula (...) mientras no interfieran con otra actividad, yo les doy esa libertad, que vaya donde están más cómodos (...) y yo también me siento más cómodo. Obviamente que tenes que andar, recorrer, comprometerlos a que no se desmadren, digamos (risas) pero por lo general a mí también me gusta trabajar afuera del aula. (Entrevista a graduado y Profesor de áreas de Comunicación, 07-06-19)

El entrevistado agrega que las aulas son más chicas que los patios o el SUM y que el mobiliario es acorde para trabajos individuales o hasta dos. En cambio, las mesas del patio o las de SUM alojan a grupos grandes y eso “ayuda a la organización, es más simple, que estar corriendo los pupitres ahí dentro, y estamos todos un poco más apretados”. (Entrevista a graduado y Profesor de áreas de Comunicación, 07-06-19). Otro elemento que destaca en dicha decisión sobre el uso del espacio es que intuye en los estudiantes algún indicio de libertad o autonomía en esa distribución en el conjunto,

en el sentido de no estar tan cercanamente observados, en el aula necesariamente estás muy encima, y para ciertas actividades yo prefiero darle como ese lapso de independencia, por así decirlo así, con respecto a la mirada mía (...) me parece que las producciones son un poco más verdaderas, más sinceras, y, básicamente están más cómodos, vos te das cuenta (...) (Entrevista a graduado y Profesor de áreas de Comunicación, 07-06-19)

El mismo docente añade que la convivencia entre diferentes grupos o perfiles también mejora, a veces hay quienes quieren trabajar en silencio y otros que son más “revoltosos” y la distribución en el patio los exime de una cercanía auditiva que molestaría quizá estando adentro del aula. Para las actividades de exposición o cierre de actividades si utilizan más el aula. Probablemente la extensión de los espacios libres, las dimensiones de las áreas descubiertas, posibilitan estos usos de los patios, sin superponerse entre integrantes de un curso y otros. Observamos talleres un día por la tarde, estudiantes distribuidos por variados rincones y ambientes del conjunto escolar:

15.30 hs comienzan los talleres, hasta las 17. Se reparten por toda la escuela, por ejemplo, en el SUM Danza, en el aula de 3ro Teatro, Encuadernación a un costado del patio, Macramé en un costado del playón, en la cancha de fútbol el taller de Guitarra, en la cocina el de Cocina. Mientras yo estaba en el SUM, participando del taller de Danza, había unas chicas del Ciclo Superior que se habían reunido a contraturno a hacer un trabajo. Mientras transcurría el taller, entraron los alumnos del taller de Cocina y nos ofrecieron torta fritas de las que habían elaborado ellos. (Registro de Observaciones, 12-05-17)

El SUM (Imágenes 25 y 26, p. 144) es un espacio que los docentes de la escuela rescatan, principalmente por las posibilidades de agrupamiento que facilita, aunque mencionan que le realizarían cambios: “quedó chico” dice alguien, “hay que acomodar los baños” dice otro. Según el tema que tengan que trabajar hay ambientes que “son mejores” que otros.

Para las clases usan el SUM, el playón, las aulas y “todo allá” (señalando el lugar de los sectores productivos). Continúa diciendo: “por ejemplo, al profe de Lengua le gusta que leamos, entonces salimos a leer al playón al sol, si está ocupado vamos a la cancha de fútbol”. (Registro de Observaciones 11-05-17, registro conversación con una estudiante)

a veces tenemos en el aula, a veces salimos afuera a hacer grupos, para hacer tareas, o nos vamos al SUM a hacer proyectos y esas cosas” (Entrevista a Alumno de 6to año, 21-06-



18) Cuenta que durante las tardes están afuera, por la especificidad de las materias que tienen, y nombra Ovino, Porcino, y otras de los sectores productivos. Entonces luego de eso, a la tardecita, “vamos al aula, nos encerramos y nos aburrimos, nos gusta salir al aire libre, compartir en el aire libre, y hacer lo que tenemos que hacer (Entrevista a Alumno de 6to año, 21-06-18)

estar todo el día en el aula no nos gusta, entonces las veces que podemos salir afuera, salimos y trabajamos en los banquitos o en todo caso en el SUM si hace frío (...) los bancos los hicimos nosotros en el Módulo de Parques y jardines (Entrevista a Alumna de 7mo año, 22-06-18)

Al observar los espacios que los docentes utilizan mientras no están en clases resaltamos el uso de la Sala de Profesores (la cual existe desde el comienzo de la escuela y siempre se valoró), estando reunidos, leyendo o corrigiendo. La Biblioteca o la Secretaría también son ambientes elegidos, junto con la Cocina y el SUM. A la mañana, antes de empezar la jornada, es la Sala de Profesores el punto de encuentro, el ambiente en el que se juntan todos, antes de desplegarse por la escuela, en las aulas, los sectores productivos, o ir a las visitas de estadía o a alguna producción de vecinos con uno u otro grupo de estudiantes. Por las tardes, mientras los estudiantes se bañan y preparan para la merienda y las horas de clase de la tardecita, los profesores juegan al vóley en la cancha. (Registro de Observaciones, 09-05-17).

Cuando consultamos a algunos jóvenes respecto a los lugares que más les gustan, nombraron las canchas, los bancos del patio y algunos los sectores productivos.

Entrevistador: esos banquitos que pusieron ¿los hicieron ustedes?

Docente: si si (...) Un profesor de acá vio el modelo y bueno, empezó a ponerlos. La verdad es que es un lugar de encuentro, es agradable, el clima, el ambiente, el verde ahí de la mañana. Incluso hacen sus trabajos, cuando salen de las materias, (...) se reparten en la galería. Otro lugar que eligen mucho para trabajar es el salón grande, el SUM que le llamamos nosotros, o el parque, la cancha de vóley, o sea que el espacio es bastante informal, el espacio es la escuela en sí, no solo el aula como espacio privilegiado, lo que conocemos como aula, yo diría que, más allá de los límites del muro. (Entrevista a actual Rector, Profesor de Lengua, 09-05-17)

Hay espacios al aire libre con sombra y/o con reparo. Una de las alumnas nos comentó que a ella le gusta ir a leer al costado de la cancha de fútbol, o estar allí en el patio interno en

los banquitos. Pudimos observar un grupo que se reúne al costado de la casilla rodante (donde funciona la radio), bien al lado del alambrado, otros varios usan los bancos y mesas que ellos mismos construyeron en taller, y otros se sientan al costado de los dormitorios, en un pilarcito que costea toda la construcción y ello usan como banco. Están en la cancha también, en algunos momentos los docentes y en otros momentos los alumnos. (Registro de Observaciones, 12-05-17)

La Biblioteca merece especial atención. La armaron recién cuando pudieron construir las aulas, sino, hasta entonces tenían los libros repartidos por distintos lugares. Una vez que lograron acomodar aulas, organizaron en un ambiente específico y exclusivo para tal uso. Incluso faltándoles un aula, elegían sostenerla funcionando allí. Pero en los inicios de la institución, la forma que encontraron de organizarse tiene puntos comunes con las escuelas de Córdoba y Santa Fe. Retomamos este punto en el capítulo siguiente. Es un ambiente que, como la Sala de Profesores, es especialmente mencionado en las tres escuelas de esta tesis, y uno de los que cuenta con dificultades materiales: en la escuela santafesina funciona en un rincón del aula de 4to año, en la cordobesa (como veremos en el capítulo seis) está en un pasillo; y en la correntina, tiene ambiente propio, pero no propicio para las intenciones y proyectos que los integrantes de la escuela quisieran desarrollar en ella. Plantean que cuentan con una gran cantidad de libros (4800 según mencionaron los docentes) (Registro de Observaciones, 12-05-17) y que, si bien los alumnos realizan sus lecturas al aire libre, les gustaría ampliarla y poder abrirla a la comunidad. La Biblioteca se ubica en el edificio preexistente, cercano al ingreso a la escuela lo cual permitiría el uso comunitario de la misma. Este punto coincide con las intenciones de los docentes de la escuela santafesina, pensando en ofrecer un espacio para los habitantes de la zona, y es un indicio de, a través de las escuelas, la presencia de lo público en los territorios rurales. Las paredes en esta escuela transmiten mensajes, hay murales<sup>177</sup> en varias de ellas (algunos refieren a la institución, lo rural o la memoria reciente) (Imagen 35, p. 145), papeles

---

<sup>177</sup> Andrea Martino (2019), en un artículo denominado “Desde la escuela: murales y registros de asistencia. Una mirada sobre la intermitente ausencia/presencia en el tiempo escolar”, y focalizando en el tiempo escolar, trabaja la idea de intermitencias de ausencias y presencias de los estudiantes en la escuela. En ese análisis, recupera de Kantor (2007) el concepto “afueradentro” para aludir a nuevas formas de presencia y ausencia que los alumnos se proponen, “una suerte de *afuera* (de la escuela) que se genera *adentro* (de ella misma). (...) espacios o dispositivos extraescolares que se instalan dentro de la escuela.” (Kantor, 2007, p. 210). Martino señala la presencia de un mural pintado por los jóvenes de la escuela y el sentido que cobra allí, tomando el sentido de la presencia, se está en la escuela a partir de ese mural. La apropiación de lo espacial, la intervención material sobre este, como una forma de seguir estando en la escuela. Los murales, las intervenciones en la pared como una forma de permanecer. El mural como un “espacio que Kantor (2007) ha caracterizado como *afueradentro*, en tanto se trata de un dispositivo extraescolar que en la dinámica de

con informaciones, pizarrones con frases. En los festejos por los 25 años de la institución (Imagen 31, p. 145), se decoraron con fotos y recuerdos. (Registros de Observaciones, 25-05-18)

Una alumna entrevistada, participó en el pintado de tres murales de la escuela y desea

¡que haya más murales todavía!, porque en principio la idea era llenar de murales la escuela, ¡para que tenga más color!, porque le da otro toque, como de más alegría (Entrevista a Alumna de 7mo año, 22-06-18)

En la formación que trasciende los límites del conjunto escolar, las relaciones entre escuela y territorio, escuela y familia, escuela y otras organizaciones, son variadas. Hay instancias de formación constante en esos otros espacios, hacen pasantías en viveros, producciones de la zona, viajan a tambos de otros lugares, etc. Y también, por momentos, la escuela va a la casa de los jóvenes (en las Visitas de Estadía). La alternancia permite pensar una experiencia educativa en la que se produce una continuidad de formación en una discontinuidad de espacios y en la que se generan encuentros:

un espacio donde te trasladas una vez, para una escuela rural común el tema es los caminos básicamente, vos eso, está bien, lo tenes que sortear una vez a la semana, pero ya está, una vez que estás ahí, estás ahí. El problema es del docente, pero no del alumno. La escuela está, y la escuela funciona y la escuela da clases todos los días, diluvie o lo que sea. Por ahí cuando llueve mucho tenemos la dificultad de ir del módulo dormitorio al módulo comedor, y de ahí a las aulas. Y bueno, ahí se trabaja mucho adentro, porque obviamente no podés salir a la chacra (Entrevista a Docente fundadora y Rectora EFA, 17-09-15)

La alternancia aparece como una posibilidad de sostener la presencia en la escuela, ante la dificultad de ir y venir todos los días. Aquí se pone en juego otro elemento distintivo de estas escuelas: el internado no es únicamente para aquellos que no pueden viajar todos los días, sino que es para la totalidad del alumnado, debido a que se lo entiende como parte

---

interioridad/exterioridad institucional busca ablandar los aspectos más duros de la gramática escolar, para albergar a lo joven, pero haciéndolo desde su adentro.” (Martino, 2019, p. 4). Nos interesa la arista material y espacial de este “afueradentro”, en tanto *entre*, entre estar y no estar en la escuela, pero seguir ahí, ligado, permaneciendo en los bordes y fronteras. Los murales como formas de dejar presencia, de hacerla. Las tres escuelas con las que trabajamos tienen murales, algunos más regulados institucionalmente (como la cordobesa, que tiene pintado el logo de la institución) y otros más variados (en la escuela correntina hay varios, de distintas temáticas y como producto de trabajos escolares, en la santafesina se pintan murales en una pared exterior, en un trabajo compartido entre estudiantes y docentes).

de la formación, como una instancia más junto a las del aula, los sectores productivos, etc. En este punto la modalidad de internado puede volverse innovadora, con relación a otras propuestas escolares donde se producen dos experiencias: la de los que se quedan y la de los que se van. En esta EFA, el internado se entiende como una misma experiencia para todos los estudiantes, y cada momento del día es considerado como formación.

A su vez, en tanto la formación se entiende de manera integral, cada momento del día es así contemplado, y también lo son los ambientes. Recuperando la idea de una “dimensión doméstica del espacio escolar” (Guirado, 2013) mencionada en el capítulo 3, en la escuela correntina el comedor, los lugares de descanso, los de recreaciones, entre otros, son entendidos como escolares. Las relaciones entre lo escolar y lo doméstico, están atravesadas por intenciones pedagógicas: en esta escuela lo escolar y lo doméstico son del orden de lo público en tanto son instancias institucionales (suceden en una escuela) y también por tener objetivos de formación integral.

En el uso de los espacios emerge la convivencia de dos esferas: lo público y colectivo, lo doméstico e íntimo, y la pregunta por los límites entre ambas<sup>178</sup>.

La vida en comunidad, la vida de grupo, con los comedores, espacios por donde pasa la vida de la escuela (...) para nosotros es formador. Para mí la formación, lo que se llama Formación general, pasa ahí, pasa en el momento de vida (Entrevista a Docente fundadora y Rectora EFA, 17-09-15)

considerando cada espacio como dice también uno de nuestros temas importantes, entender que el momento del almuerzo es un momento formativo, que el momento de la higiene es un momento formativo, no solo el momento que está en el aula. Porque no solo estamos formando técnicos agropecuarios sino básicamente estamos formando ciudadanos, que es lo más importante, ¿no?, buenos ciudadanos. Así que esa es la idea general, al menos que tenemos nosotros como EFA acá, y sostenemos y la defendemos con el trabajo diario (Entrevista a actual Rector, Profesor de Lengua, 09-05-17)

---

<sup>178</sup> Llevando el planteo al ámbito de la arquitectura, y pensando en las relaciones entre lo público y lo privado, Víctor Franco López (2019) se pregunta por lo común (y los comunes), corriendo la vara a un espacio que va más allá de lo público o lo privado. Estudia los espacios comunes de las viviendas colectivas y los define como una “primera conexión con lo público, más allá de lo íntimo (...) capaces de poner en relación la escala de lo íntimo con la de lo comunitario y lo colectivo (...)” (p. 48). Si bien está pensando en hogares, esta idea de lo común puede ser pensada en la escuela correntina y las habitaciones de los albergues operar como ese otro espacio, que no es exclusivamente de lo público y tampoco de lo privado, eso otro comunitario que acontece en una escuela, como instancia de formación.

Situaciones de lo cotidiano que se vuelven instancias de formación y son reguladas por el mismo grupo de estudiantes y docentes. Por ejemplo, los días viernes, antes de retirarse recogen lo propio de lo “escolar” –los útiles- en las aulas y lo de lo “cotidiano” o “íntimo” – los bolsos- en sus habitaciones.

A las 20.30 hs. salen de las aulas y van a prepararse para cenar. Dejan las carpetas y útiles en las aulas. Todos los días hacen así, excepto el viernes que juntan todo porque se van. Los viernes cada uno junta sus elementos del aula y su bolso de las habitaciones, forman una fila y salen de la escuela. Ese día el “alumno coordinador” tiene la tarea de juntar las frazadas y guardarlas. (Registro de Observaciones, 12-05-17)

Así como en la escuela hay instancias de lo doméstico, cuando se realizan las Visitas de estadía<sup>179</sup> las viviendas de los jóvenes se convierten en escuela y se produce la ya antes mencionada continuidad de la formación en una discontinuidad de lugares, en ámbitos que no son necesariamente los del conjunto escolar (hogar, producciones vecinas, etc.). Esta cuestión agrega variables al estudio del espacio escolar: las relaciones con el medio, el ir y venir (y aquello que acontece en esos recorridos, en esos “entre” entre la escuela y la casa y viceversa), y el hecho de entender la formación de una manera integral. La alternancia demanda que cada momento del día sea entendido como una instancia de formación, por lo que aquellos espacios que habitualmente se piensan para cuestiones de lo cotidiano, aquí cobran tintes de formación: momentos de comida, limpieza, convivencia. De este modo, la alternancia hace que pensemos los espacios de otro modo y que consideremos otros (¿nuevos?) que “habitualmente” no se tienen en cuenta en/para la institución escolar.

estas todo el tiempo ahí adentro con los chicos, y estas en distintos escenarios, estas comiendo, estas en la chacra, estas en el momento de la recreación, estas durmiendo con ellos, sobretodo creo que nos vemos todos la cara sin lavar y eso (...) ahí te encontras como sos (Entrevista a Docente fundadora y Rectora EFA, 17-09-15)

Un modo de vivenciar este “entre” que mencionamos en el título del apartado, es a través de las Visitas de Estadía las cuales funcionan como comunicadoras en la alternancia:

---

<sup>179</sup> Referimos a una de las Herramientas de la Alternancia, las Visitas de Estadía, que anteriormente definimos.

acortan distancias, acompañan el encuentro entre la escuela y las familias, sostienen la continuidad de la formación en una discontinuidad de espacios.

La escuela va a la casa, digamos. Concertamos con una familia, hacemos la reunión en esa casa, y nos reunimos una hora, dos horas, tres horas, lo que dé y charlamos distintas temáticas de la escuela. (...) ese día es la escuela en la casa, ¿no?, de alguna manera. Si, si, es el empoderamiento de la casa (Entrevista a actual Rector, Profesor de Lengua, 09-05-17)

La escuela va a la casa, y el “entre” se produce en múltiples direcciones, no es únicamente las familias a la escuela, sino que a la inversa también. “La escuela en la casa” dice el entrevistado, y nos preguntamos qué tiene de aula ese encuentro.

hay una mesa, bajo la parra, y ahí hay carpetas, cuadernos y el profe mirando. Lo hacemos por zona porque son muchos, entonces se los reúne a los que viven cerca. Entonces en cada encuentro hay dos o tres chicos, pero estas en la casa de una de las familias y hay dos o tres, o cuatro, y cada uno viene con su mochilita, sus trabajitos, y el profe va mirando uno u otro, y entre ellos van intercambiando. A veces sentado, a veces parado, porque son familias por ahí muy humildes que no hay ni siquiera sillas para todos. (...) a veces si da el tiempo en un lugar limpio del piso, o en el pasto, sentados ahí, mientras se revisa eso, porque hay una planilla que llenar, hay que llenar un boletín donde ellos tienen indicado las actividades (Entrevista a Docente fundadora y Rectora EFA, 17-09-15)

En la EFA las relaciones entre espacio y tiempo adoptan una singularidad propia, es decir, los espacios se significan en función de los tiempos (del día, del año, de las producciones vegetales y animales, de los climas, etc.). Cada tiempo demanda a su vez un uso particular del espacio. Si nos detenemos en el uso de los espacios destinados a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, notamos que parece tener que ver más con el clima, las agrupaciones que las actividades demandan, o los gustos, que con criterios ligados a una distinción entre actividades teóricas (destinadas al interior del aula) y prácticas (pensadas al aire libre y en dimensiones amplias). Respecto al tiempo pensamos en aquello ligado al momento del día (y la luz natural), del año (las estaciones), de los climas y también el propio de las producciones (animales y vegetales). Cada espacio tendrá un uso específico según el tiempo al que nos referimos. Entonces un espacio que en un momento es comedor, en otro se vuelve aula o lugar de recreación o reuniones comunitarias.

Para los integrantes de la EFA la mayoría de los espacios puede ser utilizado para más de una actividad, puede tener múltiples usos, cada tiempo genera un uso del espacio distinto, aunque hay un espacio que para los referentes de la EFA merece ser resguardado: las habitaciones, la Cocina y la Sala de Industria. Unos por cuidar lo íntimo y privado; otros por las certificaciones y los cuidados que los alimentos demandan.

La idea de cuidado se hace presente en esta escuela en múltiples sentidos. El cuidado de los espacios se destaca, desde el mantenimiento y limpieza, hasta la idea de lo compartido.

por ahí, de vez en cuando, cuando vemos que están muy escritas las paredes, una vez pedimos para pintar, y pintamos todas las aulas y los dormitorios (...) tuvimos que ir a lijar y después pintamos todo, ¡estuvo bueno! (risas) (Entrevista a Alumna de 7mo año, 22-06-18)

En una de las materias (Módulo Parques y jardines) los alumnos tienen la tarea de armar “mini proyectos para mejorar cada espacio”, en palabras de una alumna. En ese marco, el día anterior a la entrevista fue posible observar alumnos colocando plantines en el patio. (Registro de Observaciones, 21-06-18)

Los docentes aportan un porcentaje de su sueldo para cuestiones de la escuela, principalmente la construcción de ambientes y sectores productivos. Y están organizados, con tareas distribuidas: hay un docente encargado de cuestiones de albañería, otro de electricidad. Y cuando son cuestiones más complejas se llama a alguien especializado. Para la compra de aires acondicionados realizaron diferentes actividades, por ejemplo, un bingo. La escuela santafesina también proyectaba comprar aires para las aulas con plata de la cooperadora. El cuidado de lo común es una nota compartida en las tres escuelas de esta investigación.

Los espacios, han ido cambiando su uso y sentidos a lo largo de los años, elemento que también aparece en las otras dos escuelas. El movimiento como constante. Hemos mencionado que la apropiación es hacer que algo se vuelva propio, imprimirle notas propias a ese algo, traducirlo, darle un singular sentido; requiere de una acción de los sujetos, implica una experiencia. Retomando la tríada lefebrereana, el espacio apropiado es espacio que se produce, en el accionar de los sujetos, volviéndose *espacio vivido*. En ese “volverse espacio vivido”, el movimiento y la versatilidad son notas características en esta escuela. Señalamos en el capítulo 2 la tríada que el filósofo francés propone para pensar la construcción del espacio social compuesta por el *espacio concebido*, el *espacio vivido* y el *espacio percibido*. Para Lefebvre (1974) es difícil que el *espacio vivido* se someta a las

reglas que las *representaciones del espacio* intentan imponer. El *espacio vivido* es el de la acción y las pasiones, dice, y aunque el capitalismo tome al espacio en favor de su propia reproducción, es también en el espacio donde emergen las posibilidades de transformación. En la escuela correntina, tanto los espacios como los tiempos parecen tomar formas propias en este tipo de escuelas. En esta escuela no se crea un tiempo artificial. Los tiempos de las producciones son respetados, y estructuran muchas veces las prácticas, al igual que los momentos del día, del año, los climas, entre otros. Por ejemplo, si la época de cosechar la miel es cuando los cursos responsables no están en la escuela, estos deben ser convocados a contraturno para asistir a realizarlo. O si para determinado día se planificó enseñar un tema, pero la siembra demanda tratamiento, se posterga ese tema y se enseñan esos saberes que así surgen. Incluso la acreditación de las materias a veces debe esperar a los tiempos de las producciones.

La alteración de lo espacial está en el uso, en usar otros ambientes para la enseñanza y desarrollo de la formación. La experiencia escolar acontece en otras partes del conjunto, es varias ocasiones se prescinde de lo cubierto, los vacíos no son lo que sobra (siguiendo la lógica del planteo de Chiurazzi, 2007), gran parte del cotidiano ocurre allí, los vacíos están habitados e intervenidos por los integrantes de la institución.

Las distancias y recorridos (asistir alternando períodos prolongados es una forma de dar respuesta o buscar una alternativa a los desafíos que en el medio presentan las distancias a recorrer y el estado de esos caminos); alternar períodos entre la escuela y la casa, permite al joven seguir compartiendo con su familia el trabajo de la tierra los días que allí se encuentra (este elemento muchas veces colabora a sostener la trayectoria de la escolarización secundaria). En la EFA los límites cobran una propia singularidad: la formación acontece en el ámbito de la EFA y también en la casa del joven, en la chacra de algún vecino, en la producción o negocio de algún gran productor. Profundizamos sobre este aspecto en el siguiente ítem.

## **b. los límites y relaciones con el territorio**

En este punto pensamos en las relaciones que la escuela establece con el exterior, tanto en lo material como en lo simbólico. En las escuelas rurales los límites se estructuran alrededor de lo actitudinal, la valoración a lo escolar, o el sentido que cobran los espacios según los momentos del día, del año o del clima. La materialidad cristaliza los límites, los señala, pero no impide relaciones con el afuera. Está institucionalizado y construido que de



la escuela no hay que irse. Los límites visuales alcanzan para definir en qué zona moverse, pero no hace falta que un tejido alcance los 3 metros o que la reja esté trabada. Quizá en esto opera la distancia geográfica a algún centro urbano, pero, sobre todo, la cuestión de una disciplina construida a partir del proyecto mismo de la escuela. Las regulaciones acerca de lo “permitido y prohibido en materia de límite con el exterior emerge de las mismas dinámicas que organizan la jornada: la disposición como grupos, el incentivo de la autorresponsabilidad, la posibilidad de conocerse entre todos, la valoración hacia la formación (...)” (Serra, M.F., *et. al.*, 2020, p. 39). Por otro lado, se construye una relación con el afuera particular respecto a otras escuelas: aquí el afuera es recuperado para desde allí pensar también la formación escolar. La experiencia escolar desborda los límites del conjunto, generando un diálogo, un *entre* adentros y afueras que dialogan.

Los bordes no son necesariamente físicos,

nosotros siempre trabajamos que aquí nadie viene obligado, y cuando viene obligado hay un problema. Cuando viene obligado por la familia a estar, hasta que el chico no se convenza de que este lugar le sirve, que este lugar lo quiere, se apropia del lugar, hay problema. (...) Nosotros siempre le decimos `el chico tiene que querer estar y acá no hay policía ni gendarme ni nada`. No hay límite, está todo abierto y el que se quiere ir bueno, hablará con la familia y acordará si se quiere ir, pero no está obligado a, justamente obligado, ¿no?, en este espacio. Así que tiene que querer estar con nosotros para que la cosa funcione y por lo general pasa eso. Tenemos muy pocos casos de chicos que venga y estén a contrapelo, y cuando nosotros vemos eso rápidamente intervenimos y charlamos, hablamos con la familia y vemos cómo resolvemos el tema ¿no? Porque un chico que no quiere estar es un chico que genera problemas en la convivencia, que no estudia y que está todo el tiempo con la cabeza en otro lado, absolutamente, así que es un problema un chico que no quiere estar. No nos pasa seguido, así que es una variable que casi no la manejamos. (Entrevista a actual Rector, Profesor de Lengua, 09-05-17)

Un docente entrevistado, que a su vez es graduado de esta EFA, planteó que una diferencia que sintió en torno a lo espacial cuando volvió a la escuela a ejercer como tal, tuvo que ver con los límites con el afuera y la forma de percibirlos. Siendo estudiante tenía claro que entraba el lunes y hasta el viernes tenía que estar adentro, y como docente siente que la relación es otra. Hay otros “permisos” respecto a lo espacial y la relación con ese pasaje entre estar adentro y estar afuera de la institución. El afuera y el adentro parecieran establecerse en un *continuum*, en un gradiente. Conceptos como los mencionados en el

capítulo tres acerca del umbral, del camino de lo intermedio (Van Eyck, en Gil Guinea, 2016), o del plano cero (Faraci, *et.al.*, 2017) abonan al entendimiento de las relaciones con el exterior de la escuela. Los bordes, los umbrales, además de significar un límite entre el adentro y el afuera, son apropiados por los estudiantes como espacios de encuentro y ocio. Dice Alejandra Castro (2015), “el umbral es un *estar entre* (...) a la vez que delimita el territorio también representa la posibilidad de vinculación, de comunicación, de tejido entre territorios” (p. 133. La cursiva es de la autora), entre adentros y afueras. Tanto en esta escuela como en la que analizaremos en el capítulo siguiente, algunos límites cobran otros usos y sentidos, los jóvenes se los apropian y los habitan. Se sientan en los pilares y bordes mientras alguna clase transcurre afuera, o miran jugar al vóley (escuela correntina) o al fútbol (escuela cordobesa) a sus compañeros o docentes, durante los momentos de recreación y descanso. En las paredes se apoyan mientras charlan, allí también inscriben mensajes, pintan murales, ponen sus voces.

Hemos mencionado que, entre los lugares que les gustan a los estudiantes, uno es cercano al alambrado que da a la calle.

les gusta mucho el límite con el afuera, sobre el alambrado que da a la calle; entonces están del lado de adentro, pero están ahí colgados, generalmente ni miran hacia afuera, pero están ahí, en ese libre (Entrevista a graduado y Profesor de áreas de Comunicación, 07-06-19)

Kantor (2007) analiza el patio de las escuelas como un “borde del *adentro*, lo que estando adentro es casi afuera y admite, por lo tanto, otras normas, otras lógicas (...) la periferia de lo estrictamente escolar” (p. 211. La cursiva es de la autora). Los límites determinan y a la vez implican pertenencia, formas de estar dentro y fuera de la experiencia escolar.

Una incipiente masificación de acceso a las tecnologías digitales en la zona de la escuela pareciera teñir las distancias de nuevos matices. Ortiz (2002) elige nombrar como “quiebra de fronteras” al proceso que acontece de la mano del avance de estas nuevas tecnologías. Esta disolución de límites, dice el autor, se está tornando planetaria. Según la voz de los actores institucionales, el “entre” entre la casa y la escuela toma nuevas formas a partir del ingreso casi masivo de dichos aparatos. Una de las entrevistadas nos comentó que el celular facilita la comunicación achicando las distancias: lo que antes llevaba unos tiempos, hoy se resuelve más fácilmente con el celular, “cuando se engancha la señal”. Y en otro orden, la misma docente menciona que el acceso de las familias a la compra de motocicletas significó la posibilidad de atravesar caminos que antes no podían, abonando

así, motos y celulares, a generar otra relación con las distancias y lo espacial (Entrevista a Docente fundadora y ex Rectora EFA, 12-05-17).

Por otra parte, en esta y en otras escuelas rurales con albergue es posible distinguir dos conjuntos de límites: los del adentro y el afuera de la escuela, y los que se establecen al interior de la institución entre espacios ligados a actividades colectivas y públicas y los destinados a lo íntimo, privado o doméstico (propios del albergar en la institución escolar). Desde la tarea docente se circula poco por los dormitorios (excepto cuando se cumplen tareas de Permanencia), siendo estudiantes ese ambiente

es tu enclave, donde tenes tus cosas, de ahí ibas al aula, de ahí ibas al baño, de ahí ibas a lo que sea (...) es un espacio de los chicos ese. Si vas, vas de visitante y te lo hacen sentir (...) ese es su territorio. (Entrevista a graduado y Profesor de áreas de Comunicación, 07-06-19)

En cuanto a los límites entre el adentro y el afuera de la escuela, la propuesta pedagógica organizada alrededor de la alternancia demanda otras formas de entender los límites. El afuera no queda fuera, sino que es parte de la formación. La alternancia se funda en el movimiento, en eso que Ortiz (2002) nombra como “viaje”: “desplazamiento en el espacio (...) pasaje por algún lugar” (2002, p. 28), recorrido de un lado a otro. Ese pasaje implica una idea de límite, de frontera. El viajero es un extranjero que abandona su propio mundo para ingresar a uno ajeno,

es un intermediario que pone en comunicación lugares que se encuentran separados por la distancia y los hábitos culturales, lugares que nada los interliga, a no ser el movimiento del viaje realizado. (...) frente a la discontinuidad de los lugares, el viajero se comporta como alguien que aproxima unidades heterogéneas, su itinerario interliga puntos desconexos. (Ortiz, 2002, pp.30-31)

Pensando en el medio rural y los lugares que hacen a la EFA (la escuela, la casa, los espacios donde se realizan pasantías, el recorrido de un lado a otro), los docentes y estudiantes ofician como esos viajeros que van ligando mundos, que van conectando lugares. Esta idea del “entre”, en relación con el viaje que realizan los estudiantes de la casa a la escuela y/o viceversa (esa continuidad de formación en una discontinuidad de lugares), y los viajes que los docentes hacen en sus Visitas de estadías, son una especie de pasaje, de comunicación de intercambio, que posiblemente trasciende esas ideas de límites y fronteras. Sobre esto último, Massey (2007), insiste en la idea de pensar en

“encuentros” más que en “descubrimientos”, rescatando la presencia simultánea de historias en constante construcción y la diversidad de trayectorias que en esos espacios confluyen.

Retomando los aportes de Ortiz (2002), los alumnos y docentes de la EFA son viajeros que van conectando la escuela, la casa, los lugares donde realizan pasantías, las visitas que realizan, la estadía (en la casa o en la escuela) y demás “encuentros”. Estos diálogos entre escuela y hogar, docentes y familias, este intercambio de saberes, puede encontrarse en los trabajos que se llevan para hacer en sus casas:

Y generalmente, como durante todo período de clase desde que inician hasta que se van hacemos hincapié en la parte orgánica de las producciones, hacen prácticas o experiencias de producciones en sus casas, todo relacionado con lo orgánico. Porque en realidad en toda su zona, en todas sus casas hay producción de tendalero, hay producción con químicos, entonces por ahí lo que intentan es dar la otra versión y comparar y todo eso. (Entrevista a Profesora en las áreas agrotécnicas – 07-07-16)

En cuanto a estas otras relaciones con el exterior, en esta EFA la identidad se compone en diálogo con la concepción de territorialidad rural que se tiene, el lugar que la escuela ocupa en el territorio, las producciones o modos de producción imperantes, las relaciones de resistencia, la disputa por la tierra, el uso (o no) de agroquímicos, la apuesta al arraigo; la relación con otras instituciones, etc. Las disputas con los modos imperantes de producción (el agronegocio, el uso de agroquímicos y fumigaciones), y la apuesta a otras formas de producción más amables con la humanidad y el ambiente, al tiempo que la apuesta a favorecer el arraigo, valorizar lo propio y potenciar la organización de los grupos sociales que allí habitan.

Esta escuela emprende una tarea importante en torno al cuidado del medio ambiente, la búsqueda de producciones agroecológicas y encarna disputas con los planteos del agronegocio y el monopolio de la tierra, disputa que se cristaliza en al menos dos sentidos: la de las tierras (y la posibilidad de los pequeños productores de poder seguir habitando el campo y produciendo allí) y la de los modos de la producción (la escuela ofrece otras formas, reniega de los agroquímicos, se propone una forma agroecológica de producción vegetal y animal). Silvia Serra, refiriéndose al movimiento de EFA correntinas, plantea que con la influencia de la pedagogía de Freire y del pensamiento cristiano ligado a los movimientos populares, sumado a la relación que tienen con las organizaciones sociales del territorio, estas escuelas pueden ser pensadas como experiencias pedagógicas

emancipadoras, al punto que además de sostener la pedagogía de la alternancia, manifiestan un “deseo de transformar la realidad del medio rural, de recuperar sus saberes, de luchar contra los latifundios y el monocultivo, y las políticas para el medio rural que vienen dejando afuera a los pequeños productores” (Serra, M.S, 2017b). Coincidimos con Serra y Trlin (2017) cuando manifiestan que en cuanto lo espacial, resulta importante indagar en las notas que esta EFA presenta de pedagogías emancipatorias, mirando además del edificio escolar, las luchas en el territorio, la disputa por la tierra, las definiciones sobre lo construido, la gestión de lo material, la construcción de instalaciones y una dimensión ligada al cuidado de los espacios comunes. Estas autoras continúan diciendo que en esta escuela el

Habitar, enlazando con construir y cuidar, puede ser un buen modo de presentar el vínculo de estas escuelas con el espacio, con su espacio particular, su entorno, su geografía. Porque es sobre ella donde se inscriben. (...) Las EFAs *se arman por partes a lo largo del tiempo*, a partir de acciones de reconfiguración, que devienen oportunidad y materia proyectual. (Serra, Trlin, 2017).

Hemos mencionado que, en el medio rural, las escuelas operan como espacio público, de encuentro y socialización. Cuenta una alumna que sus amigos, los de los parajes más cercanos, viven a 2 o 3 kilómetros y otros a 15 kilómetros mínimo.

somos todos de distintos pasajes, que quedan lejísimos unos de otros (...) así que la EFA es un lugar de encuentro más que nadie, ¡no te dan ganas de irte! (Entrevista a Alumna de 7mo año, 22-06-18)

En esta institución lo es para los jóvenes de la zona y también para las familias en general. Veremos en el capítulo siguiente, que con la escuela cordobesa ocurre un proceso similar. Los habitantes de la zona referencian a la escuela y acuden a la misma por situaciones varias, que exceden a lo estrictamente educativo. Desde la escuela (y en conjunto con las familias) se hizo un proyecto que se presentó al Concejo, se juntaron firmas, se hizo la cartelería y se puso nombre a la calle que pasa por su frente. Con el docente de Historia estudiaron el período de la dictadura cívico militar de 1976 y se puso el nombre de un detenido desaparecido de la zona a esa calle. Este punto se comparte con el de la escuela santafesina, en la que también propusieron un proyecto para poner nombres a las calles del pueblo.

La cancha de fútbol de la escuela es utilizada los fines de semana, no solo por los jóvenes sino también por las familias. Se hacen en la EFA capacitaciones laborales, actividades de recreación como locros o bingos, y ha habido campañas de vacunación allí<sup>180</sup>. En otros momentos, se han organizado para solicitar agua potable, caminos transitables, y una salita de salud. La misma inicialmente funcionó en la escuela y cuando realizamos el trabajo de campo se encontraba en construcción en la esquina, frente a la EFA. También se acercan para usar el wifi de la institución (algo similar ocurre con la escuela cordobesa que trabajamos en el capítulo 6 de esta tesis).

Respecto al uso de la cancha de fútbol por parte de la gente de la zona:

eso yo lo promuevo bastante, eso se hacía históricamente. Cuando yo era estudiante, con los mismos compañeros de la escuela, los sábados nos juntábamos y pedíamos permiso a la Rectora y se juntaba gente. Nos juntábamos obviamente los compañeros, y después los amigos, los padres, gente que nunca vino a la escuela y se instaló mucho eso de que la cancha de la EFA es la cancha de la comunidad. (Entrevista a graduado y Profesor de áreas de Comunicación, 07-06-19)

Luego cuenta que eso se perdió y la gente empezó a jugar en la cancha de una escuela primaria que está a 2 o 3 km de la EFA, pero la institución vendió o alquiló y araron lo que era la cancha. Un vecino ofreció su patio, pero no se terminó de armar, porque, dice el entrevistado, “no dejaba de ser la casa de un vecino”, y entonces ahí volvieron a pedir la cancha de la EFA y se instaló nuevamente ese uso comunitario. Es interesante esta distinción que el docente hace sobre el uso público del patio del vecino, que no pierde su tinte de espacio privado y la apropiación que no se logra por parte de los vecinos. Las escuelas ofrecen la posibilidad del encuentro y socialización, de lo público y de la apropiación de los espacios de manera colectiva. Lo discutieron en reunión y definieron que la cancha y la pelota de la escuela están a disposición de ese uso público los fines de semana. Es el docente que está de guardia quien se encarga de acercarla cuando la gente llega.

---

<sup>180</sup> Ezpeleta y Rockwell, en “Escuelas y clases subalternas” ([1983] 2018) señalan que “el espacio físico de las escuelas construidas en estas localidades ha sido permeable a su entorno social. Los salones han sido alternativamente dirección de la escuela, agencia, bodega, teatro. En ellos se han reunido no sólo niños, sino también adultos, vecinos y foráneos.” (p. 66). Dicho análisis podría ser para la escuela correntina también.

La presencia de una escuela en el territorio, en tanto representación de lo público, puede convertirse en un actor privilegiado en la organización y mejora del territorio:

transforma, obviamente, no puedes no transformar, transformas el espacio, el lugar más, esto tiene luz de noche, tiene wifi, los chicos tienen internet, los padres se acercan a la escuela y tienen internet, o sea (...) (Entrevista a Docente fundadora y ex Rectora EFA, 12-05-17)

Y continúa alertando que la escuela debería ser uno más entre tantos otros organismos que acompañen y potencien el desarrollo del medio rural.

## **7. Configuraciones espaciales de una EFA correntina. *Hacer escuela* entre lo comunitario, la ruralidad y la alternancia**

Hemos señalado que en una escuela, en sus construcciones, decisiones, organización del espacio se pueden visualizar elementos de la identidad del colectivo, tanto en los procesos de configuración de lo espacial como en los usos, sentidos y experiencias. En la identidad de esta EFA encontramos novedades y alternativas. Las experiencias de configuración de lo espacial en mano de los propios integrantes del territorio pueden ser pensadas como novedad, y la propuesta pedagógica y los procesos escolares que se desarrollan entenderse como una alternativa, una opción para hacer posible la educación secundaria en el medio. Es así que entre alternativas, novedades y organización social se *hace escuela*.

Las relaciones que esta escuela entabla con el espacio están afectadas por dicha organización de lo escolar: la continuidad de la formación en una discontinuidad de lugares, entender a cada ambiente y momento ligados a los procesos de formación, las experiencias escolares que suceden en otros espacios (con la familia, en una pasantía, etc.), los límites y las relaciones entre “adentros” y “afueras”.

Analizamos la EFA desde tres ejes singulares en la experiencia: la alternancia y la idea de movimiento, lo comunitario (como un modo de *hacer escuela*), y lo rural (las relaciones del espacio escolar con las producciones vegetales y animales, dentro y fuera de la institución).

## **a. alternancia y movimiento en los usos y configuraciones del espacio**

El movimiento caracteriza a esta escuela. Por una parte, la alternancia, la educación secundaria entre la escuela y la casa, las pasantías o visitas a productores de la zona, el movimiento como parte de la propuesta pedagógica de la institución. Esta escuela busca integrar el afuera, hacerlo parte de su experiencia, desbordando los límites materiales. Por otra parte, en relación con el medio en que se emplaza, el movimiento del pueblo a la escuela y viceversa, los kilómetros a transitar para *hacer escuela*. Y, por último, el movimiento anclado materialmente, la pregunta por lo espacial es constante y las reestructuraciones, reparaciones, proyecciones y nuevas construcciones también.

En esta escuela hay muchas entradas y salidas, hay muchas formas de poder estar afuera de la institución. Sin embargo, no se van. Los entrevistados manifiestan que tiene que ver con saber que no está permitido irse en cualquier momento y con el sentido que los estudiantes le dan a la escuela, la valoración. A su vez, hay varios kilómetros entre la escuela y el pueblo más cercano, por lo que a la cuestión actitudinal se le suma una ligada a la composición demográfica del entorno.

Lo espacial no aparece suelto, y hay que leer las decisiones del espacio en la trama. Esas decisiones que se toman sobre el espacio pueden funcionar a su vez como indicios para ir siguiendo el trayecto, el camino de la escuela, su identidad. Las intervenciones o transformaciones en el espacio pueden estar siendo cristalizaciones o respuestas a otros cambios (reorganizaciones al interior de la institución, cambio de legislatura nacional y provincial, transformaciones en el medio rural, en el terreno, en la producción, en relaciones sociales, entre tantas otras variables). En este sentido también pensamos en el movimiento, las identidades y usos de los espacios, los sentidos que se despliegan se van revisando y variando según el tiempo y las necesidades. Esta característica se comparte con las otras dos escuelas que estudiamos en esta investigación: los usos de los espacios varían y asumen diferentes sentidos en función de las necesidades o experiencias que se despliegan.

Nosotros cuando nos pensamos, acá estaba el gabinete de Química en está piecita y cuando pudimos tener aquel modulo pasamos a tener Laboratorio allá (...) nunca pensamos que tendríamos un 7mo. Entonces, toda la instalación del gabinete de Química tenes allá, toda la parte del Laboratorio, más las tres aulas (...) Ahora nos falta un aula (risas). Tenemos acá en la estructura vieja, tenemos un espacio que estamos usando de aula. (...) pero ahí serían las aulas de lectura, ahí teníamos un espacio donde podían estudiar, leer. Cuando los chicos



vienen a contraturno trabajaban ahí. O sea, o nos falta un aula o nos falta una sala de lectura. Nos sigue faltando y de hecho nos va a seguir faltando, si te quedas ahí y decís listo hasta acá llegue y no seguís soñando (Entrevista a Profesora en las áreas agrotécnicas – 07-07-16)

Es posible distinguir el uso de otros lugares o un sentido singular a ese mismo. Por ejemplo, usar el aula como punto de encuentro para presentación de una actividad y luego la posibilidad de distribuirse por todo el predio para volver a encontrarse antes de que cierre la hora de la clase. Estudiantes y docentes, en movimiento, los estudiantes en grupos trabajando, el docente visitando cada grupo, en diferentes sectores de la escuela. Algo así como el movimiento atravesando la práctica pedagógica. Los límites entre el adentro y el afuera se mezclan, mediante el uso que se hace de ellos, asumen nuevos sentidos. Afuera no es necesariamente estar en recreo, ni adentro tiene que ver con habitar un ambiente cubierto. Como gradientes, tal como lo planteamos reiteradas veces, gradiente como forma de nombrar las relaciones entre lo rural y lo urbano, y también para pensar los espacios escolares en el medio.

En esta escuela correntina se juega una relación de espacio – tiempo particular. Los usos del espacio varían según el momento del día, del año y/o de la producción; es decir, cada espacio pareciera cobrar un sentido específico según el tiempo al que nos refiramos. Los espacios mutan, se resignifican según el momento del día, el clima, demandas o necesidades de la formación o de las producciones, etc. La versatilidad que los espacios presentan en esta escuela se demuestra en tanto varían según el tiempo; se reacomodan y adoptan diferentes usos y sentidos según cada momento.

## **b. lo comunitario**

Las configuraciones espaciales en el medio rural, y en esta escuela en particular, requieren algunas reflexiones en torno a las relaciones entre arquitectura, educación, territorio y lo comunitario. Hemos mencionado que el territorio es, según Corbetta (2009), un espacio geográfico habitado, apropiado; producto de una red de relaciones entre sujetos individuos y colectivos que se vinculan entre sí y con el ambiente en el que habitan. El territorio, “a la vez que resultado (...) es soporte material y simbólico de la vida humana” (Corbetta, 2009, p. 271).

Los procesos de configuración de lo espacial están signados por la organización social, comunitaria, la resolución desde el pie, la construcción por los mismos sujetos, entre otras

cuestiones. Los usos, sentidos y experiencias en la actualidad, suceden considerando las relaciones con lo comunitario y lo territorial que allí se materializan. Encontramos como registros espaciales en estos procesos de configuraciones espaciales: los padres de los alumnos ayudando en la construcción, las relaciones con el territorio y otras organizaciones sociales, y también el respeto hacia la producción del medio, el cuidado de la tierra, etc. En tanto propuesta pedagógica que puede ser entendida como pedagogía emancipatoria, compartimos con Silvia Serra (2017b) las siguientes preguntas: “¿Cómo se plasma una pedagogía emancipatoria en el espacio? ¿Y toda una gesta pedagógica? ¿Dónde mirar las huellas, los trazos?”

En el marco de “una historia social de los usos (que no son necesariamente interpretaciones) de discursos y modelos” (Chartier, 1993, en Rockwell 2004-05, p. 30), en la apropiación aparece con fuerza la posibilidad de considerar usos plurales y entendimientos variados, pensar ambientes que habiliten la reunión de grandes grupos o habitaciones amplias, donde puedan dormir muchos alumnos, con la intención de favorecer la idea de lo comunitario. Las habitaciones son del orden de lo íntimo, pero proyectadas por los integrantes de la escuela, para que sean compartidas por grupos numerosos, con la intención de transmitir la importancia de la convivencia y el uso compartido del espacio. Por otro lado, y como hemos mencionado en el capítulo tres y en este, las fronteras entre lo público y lo íntimo al vivir en la escuela. Seguiremos profundizando sobre esta cuestión al analizar la escuela cordobesa.

Rockwell define a las escuelas como “lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar (...) como lugares «permeables» a los procesos culturales y sociales del entorno.” (2004-05, p. 28). En cada escuela acontecen variados procesos sociales y culturales, la apropiación es un proceso entre muchos otros: “la reproducción (...) la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural.” (Rockwell, 2004-2005, p. 28). En el espacio escolar de esta institución se cristalizan procesos, resistencias, la organización social, la disputa por los modos de producción, el cuidado del ambiente y la tierra, entre otros. Los procesos asociativos, comunitarios y colectivos de este *hacer escuela*, aparecen en lo espacial en forma de huellas que cristalizan y visibilizan los procesos de configuración de lo escolar.

En esta escuela, al igual que en otras de alternancia, la formación acontece al interior de la institución, en los hogares de los alumnos y en otros espacios (pasantías, producciones de vecinos, comunidad en general). La continuidad en la formación alternando lugares permite

potenciar la articulación entre la casa, la escuela y el territorio: docentes, estudiantes, familiares, productores van ligando mundos. Esta idea del 'entre', es una especie de pasaje, comunicación e intercambio, que posiblemente trasciende límites y fronteras. Y que además excede las intenciones escolares. Son encuentros que promueven la organización en el territorio, la intervención de las familias en cuestiones de la propia realidad, la búsqueda de condiciones más dignas de vida y producción en el medio. Los integrantes de esta EFA manifiestan la importancia de vincular la escuela con el espacio social en el que se inscribe. Son destacables las relaciones, no sin conflictos y tensiones, con el territorio y la producción.

En las relaciones que esta escuela entabla con el territorio, y en el lugar activo que los grupos sociales ocupan en la construcción integral de la misma, ubicamos una novedad. Lo destacable en este conjunto escolar es justamente lo que hacen los sujetos con él: cómo lo construyen, las decisiones que toman, las discusiones y los usos.

Plencovich (2014) plantea que escuelas como ésta construyen para sí una "identidad proyecto", es decir, son los propios integrantes (alumnos, familias, docentes, etc.) quienes forjan identidad a la institución, una identidad que define "su posición en los territorios y aun en el sistema educativo" (Plencovich, 2014, p. 47). En la EFA elegida la historia de construcción del conjunto escolar y las prácticas de apropiación del espacio brindan pistas para pensar su identidad, la identidad de un colectivo que se muestra activo, pujante, organizado, con una apuesta a la educación que se cristaliza en el espacio.

Las configuraciones espaciales aparecen atravesadas por lo comunitario, son los mismos sujetos quienes intervienen en el desarrollo de lo espacial. La institución escolar antecede al edificio, existen como escuela antes de saber dónde funcionarán. El conjunto escolar se va desarrollando al tiempo que la propia institución crece. Cuando los sujetos cuentan la historia de la escuela, son notables las notas refiriendo al desarrollo de lo espacial en ese relato. La intervención de los sujetos es primordial al momento de volver a un espacio, un espacio escolar. Por esto nos detenemos especialmente en el concepto apropiación. En esta escuela es ineludible la potencia de los sujetos en la configuración del espacio, en tanto del conjunto escolar (hablando en términos materiales) como de la institución educativa en sí misma. No es posible pensar el desarrollo de uno sin el otro y viceversa. El proyecto antecede al edificio, sin embargo, una vez que lo comienzan a habitar, el desarrollo es simultáneo, y ante algún cambio institucional que acontece, el mismo se refleja en algún movimiento material en lo espacial. La posición activa de los sujetos en cuanto al espacio

y la capacidad de *hacer escuela*, de traducir “lo que hay” en institución escolar es un punto compartido con la situación del caso cordobés.

### **c. territorio: ruralidad, producciones y relaciones con los afuera**

En esta EFA la identidad se compone en la relación con la concepción de territorialidad rural que se tiene, el lugar que la escuela ocupa en el territorio, las relaciones en este, las producciones o modos de producción imperantes, las relaciones de resistencia, la disputa por la tierra, el uso (o no) de agroquímicos, la apuesta al arraigo, la defensa de los recursos naturales, la valoración de las pequeñas producciones, la importancia del trabajo cuidado y de las producciones orgánicas (por sobre formas de producción que operan en detrimento de la vida), etcétera. Muchas instituciones educativas en el medio rural se proponen fortalecer el arraigo, enseñar a trabajar la tierra, incentivar la agricultura familiar y las producciones cooperativas; resistiendo a un modo de producción que excluye y expulsa a los pequeños productores y habitantes del territorio.

Las relaciones con el afuera, con los medios de producción y con organizaciones del territorio; *hacer escuela* en el patio, aula en un vivero o en la huerta, habitar el afuera y cercarlo simbólicamente. Tener clases en la producción de algún vecino, que las pasantías y visitas a otras chacras sea parte común de la formación, que los tiempos del agro se contemplen al organizar la jornada; las relaciones con la producción vegetal y animal adentro de la escuela y también fuera; son indicios de una especial relación con el agro y con el desarrollo local del territorio. Y tienen que ver también con esta idea de movimiento y alternancia que atraviesa a esta experiencia escolar, con los múltiples afuera que atraviesan la práctica pedagógica, los procesos escolares. En esta escuela se hace un uso del afuera recurrente. Actividades o clases fuera del aula, al aire libre, y también afuera de la escuela, de los límites de su conjunto escolar. En relación con este “afuera”, es sorprendente la participación y diversidad de personas y grupos haciendo escuela, tanto en términos materiales como simbólicos.



Imagen 41. Falchini, A. (2022) *Acuarela. La ruralidad. Los campos incendiados* [Fotografía de la pintura]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 42. Serra, M.F. (2019) *Camino hacia la escuela. Sierras* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.



Imagen 43. Serra, M.F. (2019) *Escuela y entorno* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.



Imagen 44. Serra, M.F. (2019) *Ingreso a la escuela. Galería. Patio delantero* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.



De izquierda a derecha:

Imagen 45. Serra, M.F. (2019) *Pasillo. Toma desde el aula grande* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.



Imagen 46. Serra, M.F. (2019) *Pasillo, con muebles de la Biblioteca. Puerta celeste: acceso a baño y dormitorio mujeres (albergue)* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.



Imagen 47. Serra, M.F. (2019) *Sala de Informática, Laboratorio y pasillo con muebles de la Biblioteca* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.



Imagen 48. Serra, M.F. (2019) *Pasillo. Ingreso al sector albergue varones (baño y dormitorio)* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.



Imagen 49. Serra, M.F. (2019) *Sector albergue varones. Muebles de guardado* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.



Imagen 50. Serra, M.F. (2019) *Aula donde cursa el Ciclo Superior (aula pequeña)* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.



Imagen 51. Serra, M.F. (2019) *Aula. Usos del mobiliario* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.



Imagen 52. Serra, M.F. (2019) *Comedor. Televisor SMART. Puerta de ingreso trasera* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.

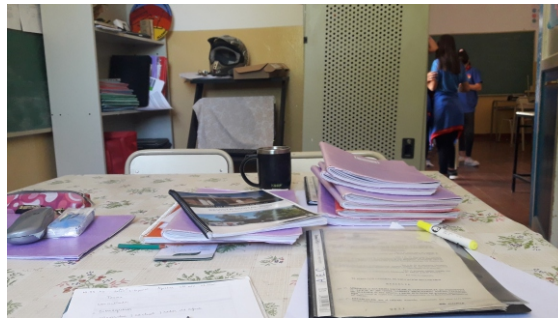


Imagen 61. Serra, M.F. (2019) *Sala de Profesores. Puerta que linda con el aula del Ciclo Básico (aula más grande)* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.

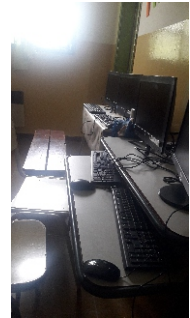


Imagen 53. Serra, M.F. (2019) *Sala de Informática. Mobiliario* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.



Imagen 54. Serra, M.F. (2019) *Clase al aire libre. Galería y mástil* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.



Imagen 55. Serra, M.F. (2019) *Galería, frente de la escuela. Clase de Teatro e Inglés* [Fotografía]. Córdoba, Argentina.



Imagen 56. Falchini, A. (2022) *Acuarela. La escuela* [Fotografía de la pintura]. Santa Fe, Argentina.



Imagen 57. Falchini, A. (2022) *Georreferencia Google Earth, zona escuela cordobesa* [Mapa Georreferenciación]. Santa Fe, Argentina. URL de acceso: <https://www.google.com/intl/es-419/earth/> Recuperado el 18 de julio de 2022.



Imagen 58. Falchini, A. (2022) *Georreferencia Google Earth, zona escuela cordobesa vista de conjunto* [Mapa Georreferenciación]. Santa Fe, Argentina. URL de acceso: <https://www.google.com/intl/es-419/earth/> Recuperado el 18 de julio de 2022.

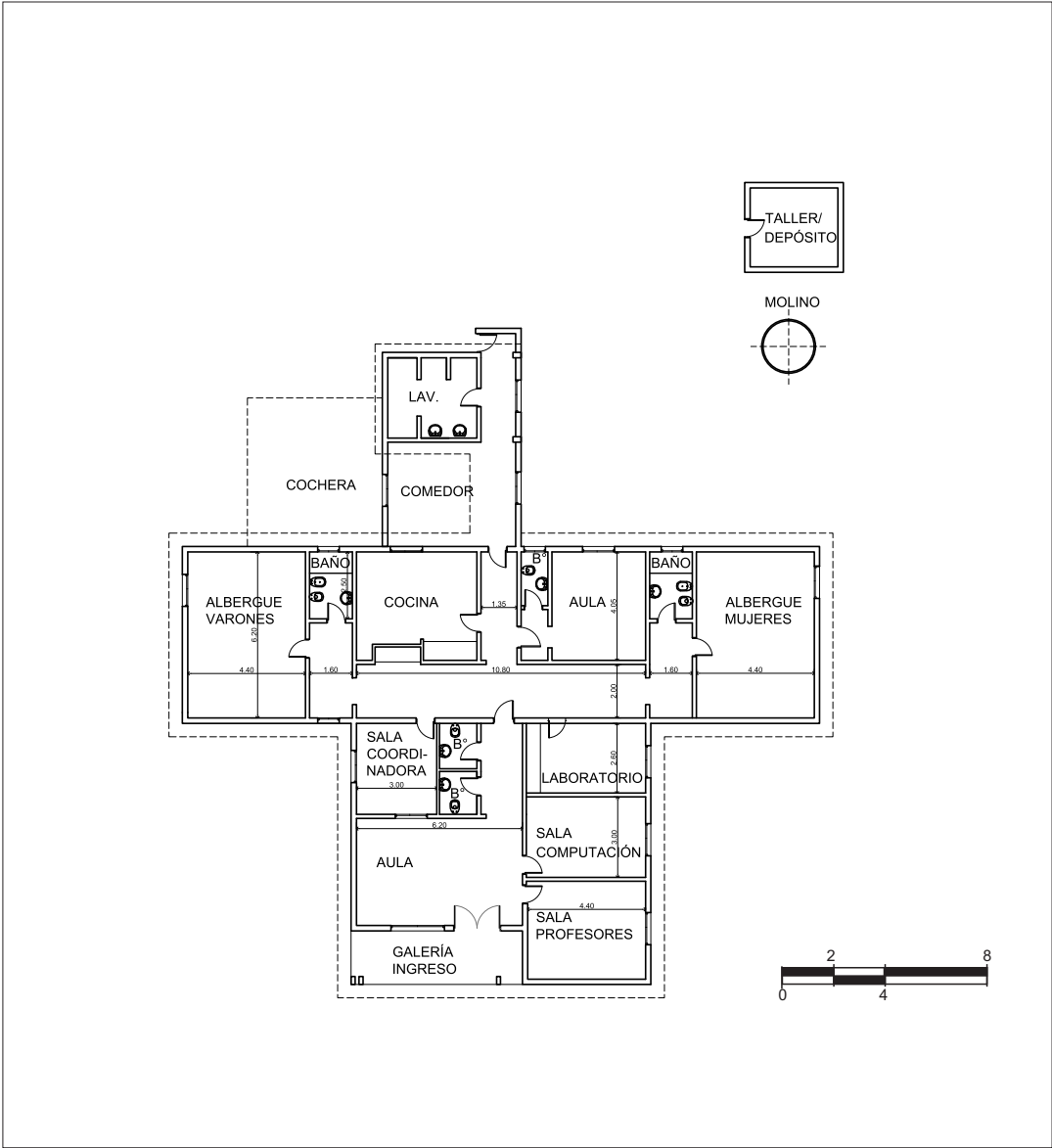


Figura 7. Godoy, F. (2022) *Reconstrucción de plano según usos al momento de trabajo de campo* [Plano]. Entre Ríos, Argentina.



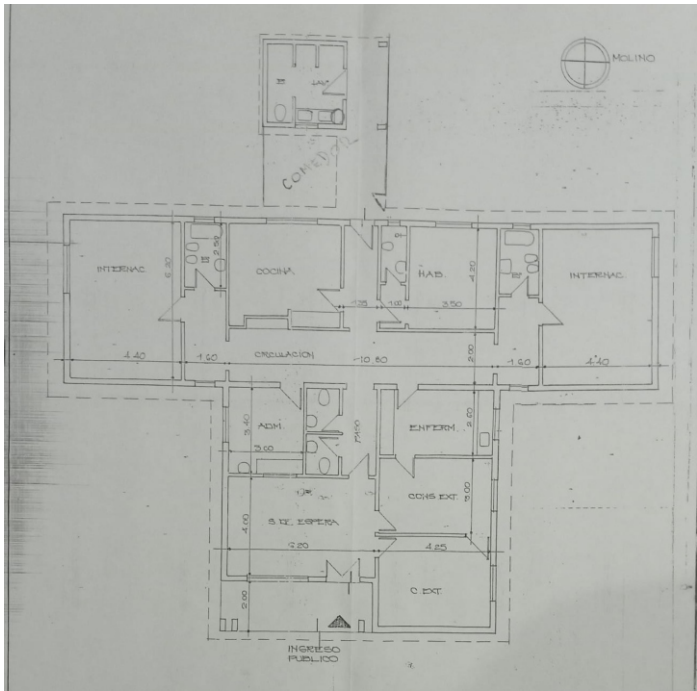


Imagen 59. Serra, M.F. (2022) Planos aportados por la escuela. Puesto de salud [Fotografía]. Córdoba, Argentina.

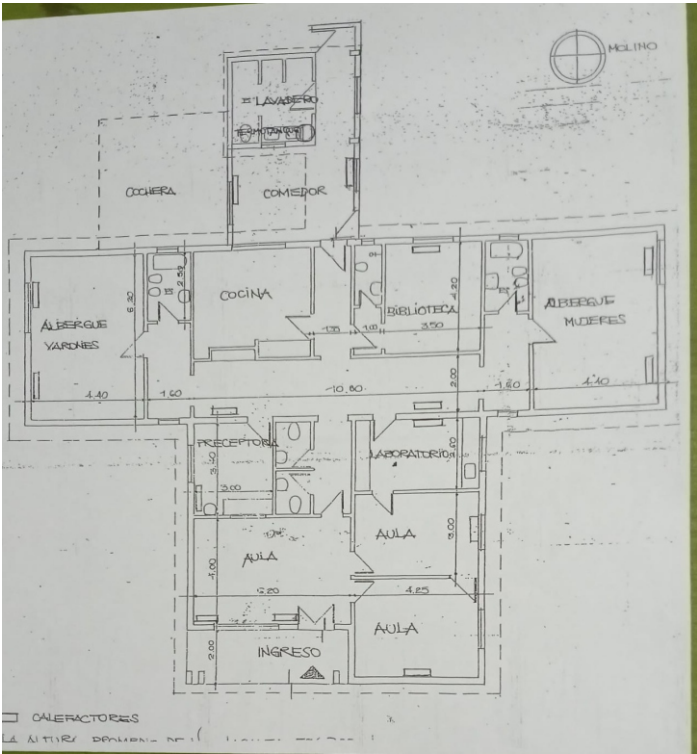


Imagen 60. Serra, M.F. (2022) Planos aportados por la escuela. Escuela [Fotografía]. Córdoba, Argentina.

## CAPÍTULO 6

### ESCUELA CORDOBESA<sup>181</sup>

#### Entre pluricurso y albergue: *hacer escuela* en un edificio traducido

##### 1. Ruralidad y territorios: contexto de la escuela y sujetos

*Ciénaga ya centenaria,  
con canto de zorzal y calandria,  
suelo un poco fangoso  
y también pedregoso.*

(...)

*Tierra de comechingones,  
apropiada de conquistadores,  
todos sus marcas dejaron,  
en algún sitio quedaron.*

(...)

(López, s/d, Ciénaga en el recuerdo.

Humilde relato, p.14)

La escuela cordobesa de nuestra investigación se encuentra en el extremo oeste de la provincia de Córdoba, en lo que se conoce como Valle de Traslasierras. Son varios los Departamentos que conforman el Valle (San Javier, San Alberto, Pocho, Minas y Cruz del Eje), en el de San Alberto se ubica la institución estudiada, en la comuna de Panaholma. Dicho asentamiento se encuentra a 10 km. de Cura Brochero, 20 de Mina Clavero y 65 de Villa Dolores.

Hacia el Censo 2010 (INDEC), la provincia de Córdoba contaba con 3.308.876 habitantes, de los cuales 342.061 habitaban en el espacio rural de manera equitativa entre agrupada (172.791) y dispersa (169.270). Haciendo referencia a los datos de ese censo, Ligorria (2020) señala que la densidad poblacional del Valle de Traslasierras está entre las más bajas de la provincia de Córdoba, aportando aproximadamente el 14 % del total de la

---

<sup>181</sup> Algunos análisis aquí presentados son producto del trabajo compartido en el Proyecto de Investigación CONSOLIDAR 2018-2022 (SeCyT, FFyH, UNC) “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar” (Directora Dra. Alejandra Castro y Co Directora. Mg. Silvia Oliva).

misma. El Departamento de San Alberto cuenta con un total de 37.004 habitantes, según el Censo 2010 y Panaholma con aproximadamente 150<sup>182</sup>.

La zona de la escuela cordobesa se distingue por la presencia de cordones montañosos (Sierras Grandes y Pocho), valles y extensiones salinas; fuertes vientos, escasas lluvias, clima seco y desértico. Es foco de incendios durante los períodos de altas temperaturas. Estas características se suman a la de los suelos poco favorables para la explotación agrícola. Según se describe en el libro que narra la historia del paraje, Ciénaga de Allende significa tierra pantanosa, y en el presente es característica del territorio un “(...) suelo pedregoso y agreste en su mayoría, con montes, arbustos y hierbas medicinales (...) grandes algarrobales, arbustos y tupidos pajonales” (López, s/d, p.9).

En el territorio sólo el 12,3% de las tierras son aptas para agricultura, dedicándose otro 67,9% de la región a las actividades ganaderas (Sánchez, 2013, en Ligorria, 2020). El turismo es la actividad económica que más se destaca en la zona.

## **2. Escuelas secundarias rurales en la provincia de Córdoba: regulaciones, marco legal y gestión**

La provincia de Córdoba ordena su ciclo escolar en primaria de 6 años y secundaria de 6 (excepto las escuelas técnicas que duran 7). Los organismos estatales a cargo de la educación rural son el Ministerio de Educación provincial, luego la Dirección General de Educación Secundaria, y allí adentro la Subdirección de Educación Secundaria Rural.

Dentro de las diferentes iniciativas de Educación Secundaria para el ámbito rural, y considerando los modelos de organización que se proponen en la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 -año 2010- (art. 59) acorde a cada contexto, nos encontramos con la presencia de instituciones que abarcan varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras. Según los datos presentados en el Mapa de la educación secundaria rural en Argentina: modelos institucionales y desafíos (UNICEF-FLACSO 2020), la provincia cuenta con 88 establecimientos de secundaria común, 75 de pluricurso sin itinerancia, 47 escuelas técnicas (y/o agrotécnicas) y una EFA. Además, este documento presenta que del total de escuelas secundarias estatales, el 34,8 % corresponde a rurales, atendiendo al 10,6% de

---

<sup>182</sup> Esta cifra no contempla a la población rural, que eleva el número a unos 600 habitantes.

la población total. De este número, 1145 estudiantes utilizan el albergue para transitar su escolaridad.

En la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 (2010) se reconoce a la educación rural como una modalidad del sistema educativo provincial (elemento que dialoga con el planteo de la LEN) “destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales” (art. 58). Los artículos 58 y 59 postulan para la educación secundaria rural la importancia de generar diferentes modelos de organización escolar que contemplen los contextos. Se postula la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas que aseguren el proceso escolar de cada joven y le permitan sostener los vínculos con su familia y el medio, y variados modelos de organización “tales como agrupamientos de instituciones, escuelas albergue, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras” (art. 59, inc. C).

La propuesta curricular de Educación Secundaria para ámbitos rurales postula dos modalidades<sup>183</sup>: una perspectiva inspirada en el *pluricurso* y otra, que se estructura de manera *graduada*. Entre todas estas posibilidades, es factible nombrar la presencia de escuelas graduadas albergue, o escuelas con salas plurigrados y grupos multiedad, por ejemplo: “Escuelas de Familia Agrícola y Centros Educativos para la Producción Total que tienen una modalidad de “alternancia”, y Ciclo Básico Unificado Rural (CBU)<sup>184</sup> y Escuelas Agrotécnicas, que tienen una modalidad presencial regular” (Cragnoilino, 2008).

---

<sup>183</sup> El documento oficial que establece estas dos modalidades es el “Encuadre General 2013-2015”. En el Documento Encuadre 2013-2015 se establece la propuesta curricular y organizativa de la educación secundaria rural. Para la modalidad de pluricurso se plantea que la misma “demanda estrategias didácticas que posibiliten una mirada de la situación de aula superadora de la simple atención simultánea de diferentes grupos de estudiantes con propuestas diferenciadas para cada uno.” (p. 4). Y se define al pluricurso como una “modalidad organizativa, pedagógica y didáctica, según la cual estudiantes de diferentes edades y que cursan distintos años de la Educación Secundaria comparten un mismo tiempo y espacio. La conformación de dichos grupos se realizará en virtud de la matrícula total y estará a cargo de un equipo docente (Profesor y Docente Tutor). Se tenderá a que tengan un mínimo de 15 estudiantes -independiente del ciclo y/o año que cursen-.” (p. 6).

<sup>184</sup> Con la Ley Federal de Educación (y lo que hemos mencionado como Proyecto 7 en los capítulos anteriores), la provincia de Córdoba realizó una adaptación singular y pasó el EGB 3 (del nivel primario) a las escuelas secundarias, creando el CBU (Ciclo Básico Unificado) que para el medio rural tomó el nombre de CBU Rural. Con la Ley Provincial 8525 (año 1995) y luego la Resolución N° 237 (año 2000), se aprobó la organización institucional en Centros Educativos Rurales aplicando el CBU. El CBU Rural funcionó en Centros Asociados a un Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) existente en la zona: “IPEM sede o tutor”, en Centros Educativos Primarios Rurales. Con la Res. N° 171 (año 2003) se aprobó el Ciclo de Especialización Rural (CER), a partir del cual los estudiantes pueden cursar y recibirse con el título de Bachiller Orientado en Producción de Bienes y

Durante el año 2010 se formularon nuevos diseños curriculares para la escuela secundaria en la provincia de Córdoba. Entre algunos puntos característicos, se destaca la posibilidad de elegir dos lenguajes en Educación Artística. Cada escuela, para los 1ro y 2do año puede elegir entre Teatro, Música, Artes Visuales, Plástica, Danza. Desde el 3er año la institución tiene que ofrecer tres opciones, entre las cuales cada alumno elige una. Se incorporan nuevas figuras: el coordinador de curso (quien trabaja junto a docentes y directivos y acompaña a alumnos y familias), y el maestro tutor (que está presente en las clases y acompaña dificultades en el aprendizaje de algunos jóvenes, tanto en horario de clase como fuera).

Con relación al albergue, según datos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, hacia el año 2017 funcionaban 53 escuelas secundarias rurales con albergue (Ligorria, 2020). No existe normativa específica para regularlos, se utiliza la de escuela primaria.

Actualmente muchas escuelas secundarias rurales en la provincia de Córdoba funcionan como anexos de escuelas Sede, organizadas en pluricursos y con el personal directivo residiendo en la escuela sede. En el anexo entonces, además de los docentes de las respectivas asignaturas, existe la figura de un coordinador de anexo (que está en constante relación con el personal Directivo que radica en la escuela Sede), y de maestros tutores que cumplen la función de orientación, tutoría, registro y organización de tareas en conjunto con otros docentes (Ligorria, 2007). Las escuelas que tienen albergue cuentan además con preceptores, que acompañan a los jóvenes en las distintas actividades que se realizan durante el resto de la jornada, al finalizar el horario de clases.

La provincia de Córdoba cuenta con oficinas de infraestructura y arquitectura escolar, dependientes del Ministerio de Educación provincial<sup>185</sup>. A su vez, los municipios y comunas

---

Servicios-Especialidad Producción Agropecuaria. En los años siguientes se fueron incorporando otras modalidades. Véase Ligorria, V. (2007) "El ciclo básico unificado rural en el norte de Córdoba: ¿alternativa para la inclusión y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria?".

Con la LEN, el CBU pasó a llamarse Ciclo Básico, y el CER, Ciclo Orientado. El Decreto N° 125 (año 2009) instituye la educación secundaria como un nivel más en la obligatoriedad escolar de la provincia. En el año 2010 se sancionó la Ley Provincial de Educación N° 9870. Con la Resolución N° 130 del año 2011 se aprobaron las estructuras y contenidos curriculares para el nivel de Educación Secundaria en la modalidad Educación Rural, y establecieron las orientaciones para el mismo (en la actualidad son: Informática, Agro y Ambiente, Turismo, Economía y Administración, Ciencias Sociales y Humanidades). Al finalizar el Ciclo Orientado, los estudiantes reciben el título de Bachiller Orientado en la modalidad que hayan realizado. Entonces, cada IPEM Sede funciona como una Unidad de Gestión Local, y puede tener entre uno y tres anexos a cargo.

<sup>185</sup> Se alude a la Dirección General de Infraestructura Escolar del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, creada en el año 2007.

reciben fondos<sup>186</sup> que pueden poner a disposición de arreglos o intervenciones mínimas en cuanto a lo edilicio. La escuela analizada en este capítulo ha recibido intervenciones materiales de ambos estamentos (provincial y comunal).<sup>187</sup>

### **3. Presentación de la escuela cordobesa: formato y propuesta pedagógica**

En la provincia de Córdoba, el Valle de Traslasierras se encuentra dividido en dos zonas administrativas para organizar la escuela secundaria. La escuela de esta investigación se encuentra en el Departamento de San Alberto.

El Departamento de San Alberto es uno de los que tiene menores índices de población escolar, y cuenta con 21 escuelas secundarias, de las cuales 12 son rurales (8 estatales y 4 privadas)<sup>188</sup>. De las 8 estatales, hay cuatro que son Sede de 8 escuelas anexos (Ligorria, 2020). Uno de esos anexos es la escuela cordobesa de nuestra investigación. Por otra parte, cinco instituciones de nivel secundario del Departamento estudiado, cuentan con albergue y, como plantea Ligorria (2020), se trata de escuelas de distintos formatos (agro, bachiller, con régimen especial por el clima), orientaciones (Agro y ambiente, y Turismo), con edificio propio o compartido, tanto sedes como anexos, graduadas o plurigrado.

Tal como hemos adelantado la escuela cordobesa de nuestra investigación fue creada en 1997 y se encuentra en el extremo oeste de la provincia de Córdoba (Valle de Traslasierras), en la comuna de Panaholma (Imagen 58, p. 199). Es secundaria, pública de gestión estatal, con orientación en Tecnología e Informática; de asistencia diaria, graduada, organizada en pluricurso (desde el 2012), con albergue optativo y mixto. El pluricurso se compone de un Ciclo Básico (1ro, 2do y 3er año) y un Ciclo Orientado (4to a 6to año). Funciona como anexo de otra escuela, ubicada a unos kilómetros del lugar.

Asisten a la escuela unos 30 jóvenes de 13 y 18 años aproximadamente, provenientes de un amplio radio, y más de la mitad utiliza el albergue de la institución. La planta de

---

<sup>186</sup> En el año 2010 (Ley N° 9835) se creó el Fondo para la Descentralización del Mantenimiento de Edificios Escolares Provinciales (FODEMEEP).

<sup>187</sup> Para profundizar en la normativa y políticas de espacialidad, veáse Castro (2015) Capítulo 3 “Políticas educativas de espacialidad. Arquitecturas y escuelas” (Pp. 85-122).

<sup>188</sup> Nótese que en este departamento, las escuelas urbanas y rurales se reparten casi equitativamente, a diferencia de otros lugares. Otro dato que se suma es con relación a los estudiantes de escuelas secundarias del Departamento: “para el año 2018 un total de 3.919 estudiantes cursaron dicho nivel (aprox. 1% del total provincial). De esa cantidad de estudiantes, 1.667 lo hicieron en instituciones urbanas, y 1.265 en rurales; ante lo cual se puede apreciar que la matrícula se divide casi en dos partes casi iguales entre ambos espacios.” (Ligorria, 2020, p. 117).

personal<sup>189</sup> se compone de 18 docentes entre los que es posible distinguir a la coordinadora de anexo, dos maestros tutores, cuatro preceptores de albergue, y los demás docentes de asignaturas. Hay además dos cocineras y un auxiliar de limpieza.

La escuela se encuentra en medio del camino que realizaba el Cura Brochero para ir hacia Villa Dolores (Imagen 57, p. 199). Se accede desde Cura Brochero o Mina Clavero, al igual que desde Villa Dolores, por camino de tierra arenosa, al que se le ha hecho un mejorado (Imagen 41 y 42, p. 197). Se puede llegar por ese y otro camino más, y los días de lluvia no hay grandes inconvenientes para acceder (Registro de Observaciones, 10-10-19). El inconveniente está en que no hay transporte público y los traslados deben resolverse de manera particular.

La escuela inició como CBU Rural y en el año 2012 se constituyó el Ciclo Orientado, con la orientación en Informática. Dicha orientación fue una decisión de los habitantes del lugar y los integrantes de la escuela (alumnos, familias, docentes). Se realizó una encuesta con la posibilidad de elegir entre varias opciones y resultó esa la más votada. Los entrevistados manifestaron que fue una sorpresa y que es una de las pocas escuelas rurales que cuenta con dicha orientación. Resultan interesantes aquí dos cuestiones: la informática en relación con la conectividad y virtualidad en el espacio rural, las posibilidades de acceso a la red, etc.; y por otro, la puesta en jaque de prejuicios ligados a la ruralidad y el agro, a asumir que los habitantes de la ruralidad únicamente se preocupan por las producciones vegetales y animales. Puede significar también una manifestación de las particularidades que la ruralidad toma en ese lugar. Comentaron docentes de la escuela, que quienes habitan la zona trabajan del turismo y la construcción, más que la tierra y quizá viene ligada a la cuestión laboral la elección de esa modalidad.

La escuela cuenta con servicio de comedor para los alumnos, a través de lo que en la provincia lleva el nombre de Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICOR)<sup>190</sup> y por otra parte, tiene Cooperadora de Padres.

---

<sup>189</sup> Por ser anexo, organizarse en pluricurso y tener albergue, esta escuela cuenta con otras figuras docentes: un coordinador de anexo (que está en constante relación con el personal Directivo que radica en la escuela Sede), maestros tutores (que cumplen la función de orientación, tutoría, registro y organización de tareas en conjunto con los profesores), preceptores (que acompañan a los jóvenes en las actividades que se realizan en la jornada, al finalizar el horario de clases).

<sup>190</sup> El Programa de Asistencia Integral Córdoba (PAICOR), orientado a la seguridad alimentaria, surgió en esta provincia en 1984 y funciona para escuelas tanto rurales como urbanas.

#### **4. Configuraciones espaciales en/de la escuela cordobesa. Narrando memorias descriptivas**

La escuela se creó en 1997, comenzó funcionando en un salón de una escuela primaria ubicada a 100 metros del edificio que luego sería el emplazamiento definitivo para la escuela secundaria. Dicho salón, funcionaba además como comedor. A los tres meses de funcionar allí, se mudan al edificio actual, un edificio construido en un terreno donado por un vecino. En este, según comentan los entrevistados y se observa en los documentos y planos, inicialmente hubo un “puesto de salud” (Imagen 59, p. 201) con atención médica e internación<sup>191</sup>. Apenas mudados, funcionaban con una única aula, porque los demás ambientes se encontraban en reparación. En septiembre de ese año comenzó a funcionar el albergue en la institución. (Fuente: PEI IPEM - año 2014).

Desde el momento que se mudaron de la primaria al viejo puesto de salud, la escuela secundaria funciona allí y no comparte edificio con ninguna otra institución escolar.

El conjunto escolar en esta escuela se compone de dos construcciones y áreas abiertas intervenidas con canteros, caminos y arcos de fútbol (Figura 7, p. 200). La construcción de mayor porte, y en la que se resuelve gran parte del programa, cuenta con áreas cubiertas y semicubiertas. Las áreas cubiertas, se distribuyen entre dos aulas de clase, una Sala de Informática, una Sala de Profesores y una Sala para la Coordinadora de Anexo, dos habitaciones del albergue (una para mujeres y otra para varones y ubicadas entre las aulas), cinco baños, y una cocina con un comedor que están integrados mediante una ventana sin marco ni vidrio. El área semicubierta es una galería en el ingreso principal. Todos estos espacios componen una única construcción, que está rodeada de espacios verdes. El otro cuerpo es una sala pequeña, en uno de los extremos del predio, que ha hecho las veces de carpintería y lugar de guardado. En uno de los extremos de esta sala hay bancos que los jóvenes utilizan con frecuencia. Y en uno de sus laterales, un molino que, con los vientos característicos de la zona, sonoriza las jornadas. Las áreas abiertas forman dos patios, uno delante de la construcción de mayor porte (con un mástil, canteros y camino) y otro detrás, en el que hay dos arcos de fútbol. La demarcación del terreno y su separación con la calle

---

<sup>191</sup> Hospital Vecinal, inaugurado el 7 de enero de 1954, con sala de internación y otra de parto. Luego cerró y quedó allí funcionando un hogar de ancianos durante un tiempo (década del 60). Luego funcionó como Sala de Primeros Auxilios, pero al tiempo también cerró. El uso que le continuó a esta construcción fue el escolar. (López, s/d). Comentó la Coordinadora del Anexo, que décadas atrás había dos minas en la zona, que luego cerraron. A ese hecho se sumó que en un momento construyeron otro camino hacia Cura Brochero, dejando al asentamiento en proceso de despoblamiento (Observaciones - 07-10-19).



o los campos vecinos es material (de tejido y puertas de rejas). (Imágenes 43 y 44, p. 197; Imagen 56, p. 198).

Analizamos las configuraciones que en esta escuela asume el espacio escolar a partir de tres elementos: la historia del edificio y las traducciones de sala de salud a escuela; los usos, sentidos y experiencias que se despliegan en el presente en diálogo con la propuesta pedagógica de la escuela (pluricurso y albergue optativo); y, la construcción de límites, fronteras y relaciones con el territorio (en tanto referente del medio).

### **5. Traducciones y tradiciones en el devenir del conjunto escolar: de sala de salud a escuela secundaria con albergue**

Esta escuela asumió el desafío de convertir en una institución escolar un edificio que fue pensado como puesto sanitario (Imágenes 59 y 60, p. 201), y este elemento hace a la identidad de la institución. Hacerlo propio, producirlo, acondicionarlo para *volverlo escuela*. En la configuración de lo espacial, el proceso de traducción de edificio de la salud a edificio escolar demandó múltiples estrategias de apropiación por parte de los sujetos para intervenir allí, construyendo, resignificando espacios, gestionando recursos. Implicó intervenciones materiales y simbólicas: se amplió la construcción hacia uno de los lados (actualmente funciona el comedor allí) y se reordenaron espacios.

En un momento cerraron y trasladaron la escuela a otro lugar pero la gente de la zona se organizó y logró que la restituyeran al sitio original. Por otro lado, dos años antes del momento del trabajo de campo esta escuela, que es Anexo, cambia la Sede a la que se referencia.

El edificio en el cual funciona la escuela cuenta en su historia con singularidades que son parte de su identidad. Como mencionamos, fue inicialmente construido como “puesto sanitario”, según figura en los planos iniciales, a partir de la donación de un terreno por parte de un vecino de la zona. Al cabo de los años, este “dispensario” (otra de las formas en que es nombrado en los documentos oficiales) cerró y al tiempo ese edificio se puso a disposición para lo que sería la escuela. Los propios protagonistas comentan cómo fueron decidiendo habitar cada lugar, darle un uso específico, los movimientos que hicieron a lo largo de la historia de la escuela (para por ejemplo tener sala de profesores, que no se contemplaba inicialmente), e incluso construir una sala (véase en Fig. 7, p. 200, lo referenciado como “Taller/Depósito”).

Resulta interesante el modo en que los integrantes de la institución, principalmente docentes y directivos, se apropian de los espacios y los traducen. A las decisiones que toman profesionales idóneos (referentes de infraestructura y/o arquitectura escolar del gobierno municipal, provincial, nacional según corresponda) cuando piensan y proyectan espacios para lo escolar, se suman luego los procesos de apropiación que los sujetos escolares realizan sobre esos proyectos arquitectónicos iniciales.

cuando crean, cuando se encuentran con la necesidad de crear una escuela, porque había muchos chicos en la zona que estaban sin escolarizar, el edificio estaba abandonado, no había nada. El edificio estaba abandonado, entonces surgió que, teniendo un edificio abandonado (...) ¿por qué no darle utilidad? y ahí se crea la escuela. (Entrevista a Coordinadora de Anexo, 10-10-19)

Los propios protagonistas comentan los movimientos que hicieron y cómo fueron decidiendo habitar cada lugar y darle diferentes usos: las habitaciones del dispensario se convirtieron en las del albergue, los consultorios en aulas (Imágenes 59 y 60, p. 201); más adelante lo que era aula pasó a ser Sala para profesores, y los pasillos se llenaron de armarios (siete en total) (Imagen 46, p. 197) y tomaron el nombre de Biblioteca, para habilitar así una Sala de Informática (Imagen 47, p. 197); por su parte al comedor se le sumó un televisor y recurrentemente es utilizado como Sala de Video para alguna clase o para realizar los trabajos en grupo (Imagen 52, p. 198).

J: Teníamos un curso grande que estaba dividido en dos, y después en... ahí donde ahora es la Sala de Profe, ahí teníamos el otro.

E: ¿El curso grande es donde están ahora los chicos? ¿Ese está dividido en dos?

J: Si. Si, estaba dividido en dos.

E: Aaah, en ese entonces. Y ustedes, ¿se lo sacaron?

J: Si, después... cuando sacamos la división hicimos el curso grande (Entrevista a Maestro Tutor y Preceptor de albergue, 07-10-19)

Estos ejemplos dan la pauta del movimiento y reorganización que hacen los sujetos sobre lo espacial. Incluso, si bien la construcción estuvo a cargo del estado provincial, cuentan algunos entrevistados acerca de intervenciones materiales en el conjunto escolar, en manos de los propios integrantes de la escuela (construcción de una sala/taller, ampliaciones o arreglos sobre lo existente, etc.), como también la gestión de recursos y

donaciones para dichos fines (donación de material para construir, de los arcos de fútbol, de colchones para el albergue, etc.).

E: Vos recién me contabas que donde está el comedor ahora, antes cuando ustedes reciben el edificio era todo una sola cosa y que le empiezan a hacer divisiones, ¿te acordás cómo fue ese proceso? ¿Con quién lo decidieron? ¿Si lo construyeron ustedes o...?

J: Lo empezamos construyendo sí, nosotros. Otro preceptor que venía acá. Él era bastante hábil en ese tema de construcción y cosas así... y le pedíamos también a, el material y todo eso a la comuna (Entrevista a Maestro Tutor y Preceptor de albergue, 07-10-19)

Se destaca la existencia de gestiones variadas: algunas que tienen que ver con generar actividades para juntar fondos, gestionar donaciones o con demandar recursos a distintas esferas estatales. Un ejemplo de esto último son las gestiones de la Coordinadora de Anexo en conjunto con la Directora de la Sede de ese momento, para que les instalen gas en la institución. La provincia otorgó el *zeppelin* de gas, pero planteó que de la instalación se ocupaba la comuna. Hablaron con referentes municipales, para que la instalación se realice mediante el FODEMEEP, y estos se negaban. Tuvo que intervenir la Dirección General de Educación Secundaria para que se viabilice la instalación desde la Comuna y la escuela pueda así contar con gas para calefaccionar los ambientes. (Registro de Observaciones, 09-10-19).

La pregunta por la organización de los espacios, los usos y sentidos que se asignan está presente en todos los entrevistados. Es notable el movimiento año a año, probando de qué modo pueden utilizar los espacios disponibles a los fines de organizar la dinámica escolar. La apropiación, que en los planteos de Lefebvre significa también producción, acontece en este movimiento que los sujetos hacen sobre los usos del espacio, en las decisiones que toman: mover piezas, habilitar nuevos sentidos a un ambiente, cambiar de usos según horarios, desarrollar distintas experiencias con lo espacial. “El conjunto escolar habla de la institución que alberga (...) cada decisión, desde las aparentemente menos trascendentes a las más visibles, señalan una posición” (Chiurazzi, 2007, p. 52). Habilitar una Sala de Profesores donde funcionaba un aula implica tener un lugar para el encuentro, para trabajar o descansar. Para hacer reuniones, trabajos compartidos o esperar hasta la hora de clase, ya no hay que improvisar rincones o utilizar la cocina, en tanto se decidió habilitar un ambiente exclusivo para ello. Van rotando, cambiando espacios, dándole nuevos usos según las necesidades que van surgiendo. “Nos vamos manejando con los espacios estos”

comenta el docente (Entrevista a Maestro Tutor y Preceptor de albergue, 07-10-19).  
Diseñan diferentes usos, en base a lo que está ahí, disponible.

(...) Por falta de espacio... A la Biblioteca antes la teníamos ahí donde está ese otro curso  
(...) Y teníamos el curso donde está la Sala de Computación, que era también un poquito  
chico... Vamos, íbamos acondicionando de acuerdo a la cantidad de chicos (...) (Entrevista  
a Maestro Tutor y Preceptor de albergue, 07-10-19)

Queremos detenernos con especial atención en este movimiento de la Biblioteca (en la escuela santafesina también hubo un movimiento de este tipo, y se habilitó un rincón del aula de 4to año colocando un sillón para la lectura y ordenando los libros en muebles y mesas). En ambas escuelas, los sujetos plantean la necesidad de contar con un espacio específico, pero mientras resuelven con lo que está a disposición. Nos preguntamos si existen en las escuelas espacios más posiblemente reemplazables que otros: ¿se priorizan unos sobre otros? ¿tendrá que ver con contar con un cargo de Bibliotecario o Bibliotecaria y allí tener que sostener un espacio de permanencia? ¿Será que se necesitan bibliotecas itinerantes, muebles con ruedas que puedan ser llevados de un salón a otro, ponerse a disposición en los recreos, etc.? ¿O los rincones, galerías y pasillos pueden ser apropiados por los sujetos y cobrar nuevos sentidos, como por ejemplo, el de alojar la Biblioteca? En un momento, un alumno se acercó e indicó que ese rincón es la Biblioteca, identificando el espacio con el uso, un ambiente que tiene los muebles con los libros (numerados porque una preceptora se ocupa de eso) pero donde no hay para sentarse a leer. (Registro de Observaciones, 10-10-19).

Para los entrevistados, el accionar de los sujetos es imprescindible a la hora de transformar un espacio en una escuela, en acompañar el paso de ser un edificio con usos varios (hospital, casa antigua, galpón) a ser escuela; tiene que ver con lo que van haciendo día a día allí, y es traducción, apropiación, configuración que ellos mismos van desplegando:

con el tiempo, obviamente, los espacios se van modificando en lo que le agregas. Porque tampoco, en la estructura en sí, se modifica muy poco. Se modifican después con las personas que transitan día a día la escuela y va tomando esas características, ¿viste cómo es? (...) Hay ciertas cuestiones, características de una escuela, que por más que sea el edificio que sea, es escuela. (Entrevista a Coordinadora de Anexo, 11-11-19)

De este relato se desprende que para que haya escuela, debe asegurarse el encuentro entre las personas y lo que puedan hacer allí al apropiarlo: “un ida y vuelta”, “los vínculos”, “esa cuestión que se da únicamente en una escuela”.

los actores para mí es fundamental, porque los espacios, vos encontras, de todo. Hay lugares que fueron creados, digamos ediliciamente para ser escuelas y hay otros que no. Hay otros que han sido casas, o de comunes, hay lugares donde han sido, no sé, lo que te imagines y donde han surgido la necesidad de una escuela y se ha creado una escuela. Para mí los actores, los alumnos, los docentes, ese ida y vuelta, esa cuestión que se da únicamente en una escuela. Los vínculos. Para mí esas son las características. (Entrevista a Coordinadora de Anexo, 11-11-19)

En el relato anterior aparece tácitamente la necesidad de un espacio donde los sujetos escolares se encuentren, y la forma material de ese espacio no tiene que impedir el desarrollo de la experiencia. Este punto cobra especial relación con el modo en que se configuró la Sala de Profesores (Imagen 61, p. 198). La misma funciona en lo que anteriormente fue un aula y surgió como una necesidad detectada por la Coordinadora. Al notar que los docentes requerían de un espacio de encuentro, se resolvió acondicionarla para tal fin.

Cuando yo entré no había una Sala de Profesores entonces era muy común que el profe en el recreo, bueno, se ubicaba donde podía, y en el recreo se iba a la cocina, a tomar un mate, o a charlar con los otros profes, iba ahí (...) es fundamental un lugar donde los profes, más cuando se quedan, cuando tienen que planificar con otro profe, o tienen que llenar el libro, o tienen que fijarse algo de la planificación, de la secuencia, entonces tienen que tener un espacio. (...) es el lugar por excelencia en donde se comunican los profesores entre ellos, que es fundamental en una escuela. Si o si tiene que haber diálogo entre todos los actores, ¿sino? (Entrevista a Coordinadora de Anexo, 10-10-19)

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

Tal como mencionamos en capítulos anteriores, principalmente en la situación de la escuela santafesina, se detecta nuevamente la importancia de ofrecer un lugar para el encuentro

entre colegas en las escuelas rurales. La Sala de profesores resulta necesaria debido a, por lo menos, dos cuestiones: generalmente no hay lugares por fuera del predio para reunirse (un bar, la casa de algún compañero cerca, una plaza), y las distancias hacen que muchos docentes pasan cuantioso tiempo en estas escuelas, para no ir y venir reiteradas veces en una jornada. Se vuelve imprescindible entonces un lugar para esa espera, además de la importancia de alojar el encuentro y la posibilidad de trabajo en equipo.

Los integrantes de la escuela no descuidan la necesidad de exigir mejores condiciones y propuestas espaciales, pero insisten en que no pueden “dejar de hacer” por quedarse detenidos en “lo que falta”. En esta escuela los espacios no necesariamente condicionan o determinan experiencias, pareciera que la materialidad del espacio escolar<sup>192</sup> no obtura su desarrollo, pero una disposición acorde podría enriquecerlas. Ellos resuelven o canalizan tomando decisiones sobre lo que hay allí, sobre lo que pueden intervenir; buscan nuevos sentidos, sin desatender la demanda de nuevos espacios.

(...) ha sido un hospital. (...) creo que es un edificio que le falta amor (...) me parece esto, ¿no? de la sensibilidad con los espacios y demás, que al ser, y al haber sido capaz que un hospital, yo creo que le hace falta eso... ¿No? Afecto, a la escuela. Y me parece que hay muchas cosas que a lo mejor se han revertido (Entrevista a Profesor de Plástica y Preceptor de albergue, 12-11-19)

La encargada de la limpieza de la escuela, que utilizó ese edificio cuando era Puesto Sanitario, comentó que el actual aula grande era la Sala de espera, el ambiente de la coordinadora por donde ingresaban las guardias (la vieja ventana está tapada con un pizarrón) y donde está el laboratorio en el presente, funcionaba la Sala de parto (Registro de Observaciones, 07-10-19). Teresa Chiurazzi (2007) en su texto “Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura” comparte la experiencia de una escuela en la ciudad de Córdoba, que funcionaba en un ex Centro Clandestino de Detención, planteando cómo algunas propuestas e intervenciones de la arquitectura pueden contribuir a enriquecer la experiencia escolar. En el caso de la escuela que la autora presenta, a partir de la denuncia de la comunidad educativa se resolvió trasladarla a un nuevo espacio, en tanto el “recuerdo parece que aún late en cada pared”, según manifestaban los integrantes de la institución (Chiurazzi, 2007, p. 53). Salvando las enormes distancias, parece que para algunos integrantes de la escuela de nuestro estudio, *el recuerdo de haber sido sala de*

---

<sup>192</sup> Damos por sentado que nos referimos a edificios seguros en materia de construcción.

*salud aún late*, y hay tarea para hacer allí y resignificar esas huellas, que no se ven, pero se sienten<sup>193</sup>, y hay espacio para producir. También es fuerte, la idea de que el lugar lo donó un vecino, que vive ahí cerca y al que se puede visitar. Es un espacio reconocido y valorado por los habitantes de la zona. “El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela.” (Ezpeleta y Rockwell, [1983] 2018, p. 63).

Manifiestan que necesitan una Sala de Informática, saben qué nuevos movimientos en el espacio realizarían al tenerla, qué nueva organización le darían a las aulas y otros ambientes, y saben que aún es necesario seguir traduciendo el edificio en escuela.

es el constante pedido que hago yo que hemos hecho cuando hubo otro profe de Informática en la escuela, contar con una Sala de Informática adecuada en proporciones, en medidas y en recursos. Hoy en esta escuela tenemos la cantidad de computadoras necesarias, tenemos una súper impresora que funciona, que podría funcionar en red, otra impresora que nos permite hacer impresión digital y digitalización de la información, pero no contamos con el espacio adecuado (...) no solo un aula más grande, sino una Sala de Informática, o sea, que tenga la instalación adecuada para funcionar como tal. Vos necesitas que cumpla con las medidas, que cumpla medianamente con los estándares de conexión (...) hoy tenemos conectadas las computadoras a uno o dos estabilizadores que cubren nada más que dos o tres máquinas, las otras quedan al azar. No hay conexión en red, no hay conexión wifi (Entrevista a Profesor del área de Informática, 09-03-21)

En el planteo de este docente, en la escuela cuentan con los materiales específicos de su modalidad, pero no con un ambiente en el cual disponerlos y potenciar sus usos. Prosigue diciendo: “la conectividad es nula, prácticamente nula” (Entrevista a Profesor del área de Informática, 09-03-21). Son algunos sectores determinados los que tienen buena señal y son conocidos por todos los sujetos de la institución: en la Sala de la Coordinadora, cerca de la ventana, en el aula del Ciclo Básico al lado del vidrio, en el portón de rejas (Registro de observaciones, 10-10-19). Comenta el docente del Área de Informática que en el Comedor les instalaron un televisor *Smart TV*, pero que lo ideal sería contar con

---

<sup>193</sup> La Dirección de Infraestructura, en el momento de permitir el traslado de la escuela, respondió al pedido de la institución diciendo: “La influencia del espacio escolar es constitutiva del tiempo transcurrido en dichos ámbitos, no existen situaciones de construcción del pensamiento separadas del momento y lugar en que ellas se producen” (Trlin, en Chiurazzi, 2007, p. 53).

una Sala Multimedial donde vos pudieras tener tu proyector, tu televisor, tu pantalla digital, tus computadoras y tu pizarra digital, y demás. Pero bueno, de alguna u otra manera, la escuela cuenta con esas tecnologías, solo que nos estaría faltando el espacio. Que está gestionado el espacio, falta no más que llegue la decisión política (...) se gestionó con la comuna, está pedida el aula de Informática (Entrevista a Profesor del área de Informática, 09-03-21)

Además de esa sala, tienen proyectada la construcción de un SUM. Este entrevistado agrega que mejoraría la Sala de Profesores, otra docente piensa en un ambiente para la Biblioteca.

Habitar los espacios, poder apropiarlos y traducirlos. En ese margen y en esa acción, radica la potencia del espacio como texto. Hemos señalado anteriormente que se pueden establecer diferentes dimensiones y relaciones que se entran en la apropiación de lo espacial. En la referida a la acción y los usos, la apropiación se impone por sobre la dominación (retomando a Lefebvre), y alude a un habitar, “una inversión afectiva sobre el espacio” (Martínez, 2014, p. 15). La inversión afectiva implica el proceso en el que los sujetos o un grupo valoran un objeto, derraman sobre este el potencial afectivo, intentando convertirlo en una obra propia. En este sentido, el espacio en esta institución es apropiado por los sujetos, traducido, *hacen* de una ex sala de salud una *escuela*. Piensan los ambientes que necesitan para ello y realizan los movimientos para generarlos. La apropiación considerada “como identificación, inversión afectiva y reconocimiento (...) Mediante esa inversión que se despliega en el uso y en la forja cotidiana del espacio el individuo y el grupo transforman en su bien (de uso, simbólico) algo exterior” (Martínez, 2014, p. 16), volviéndolo una escuela<sup>194</sup>. Esta inversión que Martínez (2014) menciona en términos de afecto, rebalsa el hecho de recibir un edificio y tiene que ver con aquello que los sujetos le hacen.

los espacios se van modificando en lo que le agregas. En la estructura en sí, se modifica muy poco. Se modifican con las personas que transitan día a día la escuela y va tomando esas características (...) Hay ciertas cuestiones, características de una escuela, que por más que sea el edificio que sea, es escuela. (Entrevista a Coordinadora de Anexo, 11-11-19)

---

<sup>194</sup> El autor habla de la ciudad y hace su análisis en torno a la apropiación de la misma, el derecho y los usos. Para nuestro análisis nos parece oportuno el ejercicio de pensar la escuela donde Martínez refiere a ciudad.



Los integrantes de esta escuela piensan un logo que los identifique y lo pintan en una de las paredes cercanas al mástil en el que se iza la bandera argentina. También deciden una orientación junto con los habitantes de la zona para dar identidad a la institución: la escuela tiene orientación en Informática y ordenan el edificio para dar respuesta a dicha cuestión. Distribuyen los usos y sentidos de los espacios, construyen alguno nuevo, piden prestado el de la comuna, *hacen escuela*, traduciendo y apropiando el espacio escolar.

## **6. Configuraciones espaciales en una escuela cordobesa: procesos educativos, propuesta pedagógica y apropiación**

En este apartado indagamos en lo espacial desde dos ejes que hacen a la identidad de la escuela cordobesa: el pluricurso y el albergue.

### **a. Usos, sentidos y experiencias. Una consideración de lo espacial a partir de la propuesta pedagógica de la escuela**

Los usos del aula varían según las propuestas de cada docente, pero es posible observar el desafío que genera considerar el pluricurso en las estrategias desplegadas (Imágenes 50 y 51, p. 198). De manera general, las experiencias escolares que agrupan estudiantes de diferentes edades en una misma situación comparten algunos elementos: la necesidad de materiales educativos acordes, estrategias pedagógicas específicas, adecuación de contenidos, organización curricular y revisión del espacio físico. Sobre esto último, se resalta “la necesidad de un ambiente físico adecuado y con mobiliario suficiente” (Ames, 2004, en Lorenzatti, 2007, p. 109), la posibilidad de armar diferentes rincones y hacer uso de otros lugares de la escuela y fuera de esta también (Lorenzatti, 2007). Los docentes de la escuela estudiada manifiestan que las aulas son aptas para dicha tarea, y asumen que lo principal para poder acompañar esta convivencia de grados<sup>195</sup> en un mismo espacio tiene que ver con la cantidad de alumnos más que con otro elemento: para que funcione, no pueden ser grupos numerosos. Mientras que el número de jóvenes no supere el máximo propuesto para cada grupo, y sea acorde a las dimensiones materiales del aula, es

---

<sup>195</sup> Utilizamos las expresiones “grados” y “cursos” para hacer referencia a la organización de las edades en grupos, es decir, la gradualidad en la que se organiza la escuela secundaria: de 1ro a 6to año.

suficiente. Para describir y analizar un aula de clases de plurigrado, dice Santos Casaña (2021) que hay que mirar los elementos materiales (paredes, carteles, mobiliario) y extender la mirada más allá de lo material. Indagar los rincones que se generan y utilizan, en el afuera del salón, los trabajo en grupos, entre otros. Entendemos que resulta valioso comprender lo que acontece y que los sujetos protagonizan y producen en el espacio escolar.

Otro elemento que mencionan los entrevistados como importante para enseñar y poder adecuar las estrategias metodológicas al plurigrado es la referida a la posibilidad de realizar diferentes agrupamientos en el aula, que no necesariamente se vinculan al grado en que cada joven se encuentre, sino también a afinidades, intereses, abordajes, etc. Para esto hacen mención a la estructura material del aula y también a los equipamientos y mobiliarios: mesas grandes que permitan la ronda o el trabajo en grupo, más cantidad de pizarrones en las paredes, etc. Descentralizar el frente, permitir diferentes abordajes de un tema, según los grados, hacerlo en diferentes grupos y soportes materiales.

Hemos mencionado en el capítulo 3 que el plurigrado cuestiona el esquema clásico de la escuela moderna basado en la homogeneidad de los grupos, la uniformidad en la enseñanza y la correspondencia entre edad-grado-grupo. “Las experiencias plurigrado no eliminan la graduación, sino que rompen la linealidad de esa correspondencia.” (Santos Casaña, 2021, p.16). La pregunta en torno a nuestra investigación es si esta ruptura se cristaliza en lo espacial, ¿se alteran elementos de la materialidad? ¿Qué relaciones se producen entre el aula moderna y estas otras formas de pensar la escolaridad? ¿Y cuáles entre la configuración espacial de la institución cordobesa y el cuestionamiento al esquema clásico de la escuela moderna? ¿Es necesario alterar el espacio para asegurar que el plurigrado acontezca?

El multigrado puede ser entendido como una práctica que se va reformulando según cada institución, “en cada escuela singular la existencia local de la misma va configurando esta práctica” (Clavero, 2007, p. 61), y la cuestión del espacio escolar no se puede soslayar. Tanto porque determinada disposición espacial abone u obture unas prácticas, como que independientemente de lo que el espacio ofrezca, se realicen prácticas propias del multigrado (experiencias alternativas que se diferencien de lo más convencional en términos de prácticas de enseñanza). El desafío del plurigrado radica en lograr “una distribución adecuada y pertinente de los tiempos, los espacios, los recursos y las interacciones, en función de la diversidad de alumnos y contenidos de enseñanza” (Santos Casaña, 2021, p. 24). En los estudios sobre multigrado aparece que es una constante repartir el tiempo de la clase entre los grupos/edades que integran la totalidad, una

distribución del tiempo que decanta en menor tiempo dedicado a cada chico. Con el espacio el reparto es distinto, a veces se reparte el pizarrón, otras veces la superficie del aula, se reparten las mesas (armando grupos según edades) y las paredes; y otras veces el reparto es azaroso y rompe con la gradualidad. Nos preguntamos ¿qué repartos caracterizan al plurigrado en el uso del espacio escolar?

no se siente tanto la gradualidad, el impacto de la gradualidad, ¿no? Es como que uno está en constante proceso y como que uno al ser menos chicos podés abarcar, puede ser un aprendizaje más significativo, porque vos tenes la capacidad de poder dedicarle tiempo a cada uno. (Entrevista a Profesora de Ciencias Naturales, 09-10-19)

“Desde el contexto de aula multigrado, la organización de los contenidos se presenta como la escena fundante de lo didáctico, en tanto es a partir de este elemento que se desencadena el resto (tiempos, espacios, recursos, organización de la clase, relaciones interactivas, evaluación), de acuerdo al grado de complejidad que implica el trabajo simultáneo de varios grados integrando un mismo grupo (Santos, 2011).” (Olivera, 2019, p. 359). Compartir distintos grados un mismo espacio potencia la idea de un proceso que se sostiene, más allá del grado al que el alumno pertenezca. Se trata de una continuidad que no se interrumpe al cerrar un ciclo lectivo, en tanto se sigue habitando un espacio común. El cambio de Ciclo, pasar a otro espacio físico materializaría ese pasaje, mientras la formación puede ser pensada en períodos que van más allá del específico de un año escolar. Por otro lado, la necesidad de trabajar en grupos pequeños, para poder hacer un seguimiento personalizado, es una referencia constante entre los docentes entrevistados. En la escuela cordobesa, las sillas se ordenan en filas, unas detrás de otras, y los chicos se sientan como prefieren, independientemente del grado al que pertenecen. Tiene que ver con cuestiones de afinidad y amistad,

con quienes ellos tengan preferencia, no importa en qué grado están. Pero cuando es alguna actividad específica que yo quiero lograr, los hago cambiarse (Entrevista a Profesora de Ciencias Naturales, 09-10-19).

en mi materia, y en estos tipos de escuelas con pluricurso... Como uno puede agruparlos, y no es necesarios que los agrupes por año, si no que podés agruparlos por afinidades, por capacidades, por infinidad de cosas podés generar los grupos... Sería interesante que la disposición espacial en cuanto a las mesas, por ejemplo, sean distintas, y no, ¿viste? con

esa formación payasesca con el banquito uno al lado del otro (...) Con otro formato incluso hasta de mesa (...) tipos mesones, tipo tablonos. Claro, a lo mejor más corto, donde tenga otra... O, no sé, ¿viste que en las salitas de los jardines se usan las mesas circulares? Que invita, incluso, a esto, a que puedan trabajar y tener los materiales en el medio y todos puedan servirse de ahí ¿no? (Entrevista a Profesor de Plástica y Preceptor de albergue, 12-11-19)

Los docentes circulan entre las mesas, van pasando por cada grupo. Los alumnos se paran a buscar algún material a la mesa de otro compañero, a preguntar algo, hay movimientos e intercambios. No tienen escritorios exclusivos para docentes y para varios de ellos no es esta una dificultad. El profesor del área de Informática comenta que no se sienta, y que cuando lo hace, es entre medio de los alumnos,

no hay escritorios por una cuestión de falta de infraestructura, no porque la escuela tenga una pedagogía diferente nosotros terminamos trabajando así, y también porque la relación nuestra con los alumnos es muy cercana (...) no es porque haya una cuestión pedagógica de fondo que nos haga trabajar de esa manera. Es una cuestión netamente de infraestructura y de escasos de mobiliario, nada más. (...) a mí no me modifica, es más, si me ponen escritorio voy a dejar el bolso, la computadora y me voy a ir a una de las mesas (Entrevista a Profesor del área de Informática, 09-03-21)

Sin embargo, respecto al mobiliario han notado, por ejemplo, la ausencia de pizarrón y la han resuelto

en la Sala de Informática, el año 2019 implementamos un pizarrón porque también era necesario, más allá que las clases son prácticas, muchas veces necesitas exponer algún tipo de contenido (Entrevista a Profesor del área de Informática, 09-03-21)

Brailovsky ordena una serie de asuntos que el pizarrón materializa, o “trae a escena” (2012, p.56), en el aula. Entre varios, destacamos que es en este artefacto

donde está representada la letra oficial del saber escolar (...) contiene una serie de operaciones didácticas específicas relacionadas con los procedimientos de las clases, a saber: instala el tema, apoya o enfatiza la comprensión del alumno o la explicación del docente (...) ofrece un apoyo personal del docente a su explicación (...) (Brailovsky, 2012, pp. 56-57)

Otro elemento que merece especial atención en esta escuela es la preocupación constante de docentes y coordinadora del anexo para pensar contenidos y secuencias didácticas. La intención es que las secuencias sean en grupos, entre disciplinas, integradoras de diferentes abordajes. ¿Dónde se reúnen los docentes para trabajar eso? ¿Dónde se reúnen con la coordinadora? ¿Dónde acontece el desarrollo de cada secuencia? ¿Dónde son los trabajos en grupos de docentes y alumnos? Con relación a la primera pregunta, los encuentros pueden ser en la sala de profesores o fuera de la escuela, en sus propias casas. El trabajo con la Coordinadora a veces se observa en su propia oficina, otras en la sala de profesores o en un encuentro improvisado en los pasillos. Por otro lado, hemos observado diferentes situaciones para el desarrollo de las secuencias didácticas. Por un lado, la docente de Ciencias Naturales trabajando en coordinación con el docente de Informática, utilizando principalmente la sala de Informática. Tienen una página web del colegio, que al momento de entrevistar al docente del área de Informática estaba caída porque había que renovar el alojamiento, que estaba en sus planes para dicho año (Entrevista a Profesor del área de Informática, 09-03-21). Esta página ha funcionado como proyecto transversal a todas las materias de la escuela, en todos los grupos. El docente de Ciencias Sociales, comentó que cuando los alumnos realizan trabajos en grupo, utilizan el comedor para organizarse mejor. Observando una clase, notamos que utilizó el aula grande al inicio, luego el comedor (para proyectar un video) y nuevamente el aula; al tiempo que, durante el mismo módulo, en el Ciclo Superior una docente presentó la actividad en el aula y luego se fueron a trabajar a la Sala de Informática (Registro de Observaciones, 10-10-19). Es común ver este movimiento de los grupos en la escuela, el uso de todos los espacios. Las docentes de Teatro e Inglés, ensayando una obra de títeres<sup>196</sup> en el patio, utilizando la galería como teatrillo (Imágenes 54 y 55, p. 198). Obra que luego sería presentada a los niños de la escuela primaria que está enfrente. Títeres elaborados por los mismos estudiantes, un relato y una estética que se propone recuperar características del territorio para representarlas. Los materiales de la obra los tenían guardados en la construcción de menor porte, que ellos llaman como Carpintería o Taller de Carpintería. Mientras practican, algunos miran, sentados en el mástil o en los pilares de la galería (Imagen 54, p. 198). En

---

<sup>196</sup> La provincia de Córdoba ha generado documentos para enriquecer la experiencia de los plurigrados en la escuela secundaria rural. Uno de ello es "El desafío del plurigrado. Algunas experiencias de docentes de Escuelas Secundarias en Espacios Rurales de la Provincia de Córdoba" (2015). Allí, se comparten experiencias de docentes de escuela secundaria con plurigrado de toda la provincia. Entre las presentadas, se encuentra "Títeres en la escuela: bilingual puppet show": "foreign love" ("amor extranjero") (Espacio curricular: Lengua Extranjera: Inglés; actividad para ambos ciclos).

una entrevista, el docente del área de Informática (09-03-21) planteó que las clases teóricas las hace en el aula y luego las prácticas en la Sala de Informática, o a veces deja un grupo en el aula trabajando cuestiones teóricas y lleva otro a la sala a hacer la práctica, divide el grupo y utiliza ambos ambientes.

Utilizar el aula como punto de inicio es un aspecto compartido con la escuela santafesina (en las clases de Educación Física) y la correntina (tanto con las materias del área agrotécnica como con aquellas que utilizan el patio o el SUM para el desarrollo de las actividades). Toca el timbre y el encuentro es en el aula y desde allí a otros ambientes. Alumnos y docente se encuentran en ellas para organizar la actividad del día o para transmitir saberes, y luego acuden a otros sectores (la huerta, la plaza, la Sala de Informática, el SUM, entre otros). Consideramos importante señalar esta cuestión: aún con usos que varían, el aula sigue siendo el lugar de referencia, de encuentro colectivo y organizadora de la experiencia escolar. En todas estas experiencias, el aula aglutina, funciona como punto de encuentro, de pertenencia e identidad.

En esta escuela cordobesa, las actividades que involucran a toda la institución las resuelven en la que ellos mismos nombran como “aula grande” o “aula magna”, en el patio o, en ocasiones especiales, en el salón de la municipalidad que está enfrente cruzando la plaza. Un ejemplo de actividad que involucra a la totalidad del alumnado y profesores presentes en la jornada es la lectura que realizan a la mañana, luego de izar la bandera en el patio. Ingresan todos al aula grande, y un alumno lee un fragmento. Esta práctica de lectura compartida entre ciclos, dura 15 minutos y se hace todos los días. El aula grande, queda chica. Los estudiantes se sientan compartiendo sillas, se paran en la parte de atrás del salón y algunos incluso escuchan desde el pasillo. Hacen lecturas los dos ciclos en un salón. En ese mismo ambiente acontecen los actos escolares, principalmente cuando hace frío, pero también porque suelen utilizar el proyector y eso obliga a realizarlos adentro. Cuando no hace frío o no se proyecta, se realizan en el patio (Entrevista a Profesor del Área de Informática - 09-03-21).

El uso de los espacios al aire libre se relaciona con decisiones individuales, de cada docente, y con la disponibilidad material: cuando se necesitan grandes dimensiones para el encuentro, el afuera es una opción.

por ahí las teorías, en invierno, cuando el día está lindo y hay solcito (...) vamos a leer afuera, sacamos el aula afuera (...) tratamos de que los chicos tomen un poco de aire (Entrevista a Profesor del Área de Informática, 09-03-21)

Contar con espacios descubiertos que sean habitables hace posible dicha elección también. Hemos observado situaciones de este tipo en las tres escuelas de esta investigación. Las clases de Educación Física son en la plaza, en el patio trasero o en el salón municipal. Este es un punto en común con la escuela de Lazzarino en donde también las fronteras se ensanchan, los afueras se vuelven escuela y algunas clases se resuelven en la plaza. Los docentes de la escuela cordobesa comentan acerca de paseos y visitas que han realizado junto con los alumnos, como instancias de formación.

Consideramos que es importante. Es una instancia más de aprendizaje. Que es lo que nosotros les decíamos a los chicos: que valoren.. Porque eso me están entregando un trabajo práctico ellos y les digo yo: 'no es solamente para salir, para recrearse, para dar una vuelta, ¡tiene un objetivo pedagógico esto chicos, y es mucho el trabajo!'. (Entrevista a Profesora de Ciencias Naturales, 09-10-19)

Se observa en el trabajo en clase cómo recuperan esas experiencias y las trabajan en el aula. Con el Ciclo Superior, visitaron una Usina, entonces van a armar un relato para compartir en el momento de la lectura de la mañana del viernes próximo, así los demás alumnos de la escuela aprenden del tema, comentan entre ellos. (Registro de Observaciones, 09-10-19). Adentro y afuera, en conexión, a través de la voz de los alumnos y con la intención de acercar la experiencia a la totalidad del alumnado, aprovechando esa instancia de encuentro colectivo (el de la lectura de cada mañana).

Año a año la distribución de los Ciclos en las aulas varía según la matrícula. Al contar con dos espacios de tamaños muy diferenciados, una en la que entran aproximadamente 8 bancos y sillas, y otra cuatro o cinco veces mayor, no hay una designación fija que corresponda aula con ciclo. Cada año, vuelve a revisar y organizar, no solo la distribución de los Ciclos, sino también los usos de los espacios:

Entrevistadora: ¿en qué momento deciden que ese lugar sea Sala de Profesores y el otro sea Sala de Tecnología?

Maestro Tutor y Preceptor: Y eso fue ahora por la cantidad de chicos también, y porque nos fuimos acomodando mejor (...) empezamos a recibir chicos hasta sexto año (...) ahí ya tuvimos que separar un poco más, usamos aquel curso que antes era una habitación (Entrevista a Maestro Tutor y Preceptor de albergue, 07-10-19)

Por falta de lugares, pasaron la biblioteca a un pasillo y habilitaron así un espacio más. Esta movilidad y cambio de uso de los ambientes es una constante en esta institución, y es un punto compartido con la escuela correntina. Otro punto que comparten ambas escuelas, cada una con sus usos y traducciones propias, es que los lugares cobran identidad según el tiempo. El horario regula los usos: la cocina a la tarde es para estudiar y en la mañana para usar el televisor como Sala de Video, mientras al mediodía y a la noche es donde se come. En el horario de clases hay que estar en el aula y no en las habitaciones, cuando termina la jornada y suena el timbre hay que salir de los salones hasta que llega la hora de almorzar y se acude al comedor (Entrevista a Alumna de 2do año Ciclo Básico, albergada, 11-11-19). Lo interesante es la insistencia en tener claro que sea el momento del día que sea, lo que se habita es una institución escolar,

nunca hay que perder, me parece, la visión de que no deja de ser una escuela. Una escuela albergue (Entrevista a Profesor de Plástica y Preceptor de albergue, 12-11-19)

Con relación a los usos compartidos del espacio, el comedor aloja a los niños de la escuela primaria (emplazada frente a esta escuela, mediada por una calle). Es el único espacio que comparten, ya que, este IPEM Anexo, es una de las pocas escuelas secundarias que no comparte edificio con la primaria. En diálogo con los docentes, este punto parece ser beneficioso para la escuela, en tanto evita conflictos (Registro de Observaciones, 07-10-19). Ligorria (2007), describiendo el desarrollo de los CBU Rurales en Córdoba, plantea que compartir edificios “en algunos casos es vivenciado como un conflicto trascendente en el desarrollo de las actividades” (p. 134). Algunas disputas señalamos en el capítulo cuatro, el de la escuela santafesina, respecto a los usos y apropiación de los espacios comunes. Los usos de los espacios al aire libre y los que se comparten con otras instituciones, en tanto ambas notas son características de la escuela ruralidad en nuestro país.

Volviendo a la escuela cordobesa, uno de los desafíos con los que se encuentra tiene que ver con que resuelve en un conjunto concentrado (y con conexiones varias entre los ambientes) la mayor parte de las actividades diarias. Nos detenemos, por ejemplo, en la Sala de Profesores, la de Informática y el aula grande (Imágenes 45 y 47, p. 197). La de Profesores tiene dos puertas, y en ambas, para ingresar hay que atravesar otros espacios (la sala grande o la de informática). El aula grande tiene tres aperturas: la que corresponde al ingreso principal (y cuya puerta hay que cerrar con una trabita constantemente por que se abre sola), la que conecta con la Sala de Profesores y una más, que da al pasillo (que



vertebra todos los ambientes) y que no tiene puerta generando que la conexión con el resto de la institución sea constante. Además, el ingreso a la escuela, que si bien podría ser por la parte de atrás, sucede mediante el aula principal (que funciona en el hall) y por tanto vivencia interrupciones. (Fig. 7, p. 200)

Desde afuera alguien golpea la puerta. Una de las alumnas abre. Entra un hombre adulto y dice "Rendición de PAICOR". El docente le responde que aguarde y va hacia la Sala de Profesores a consultar a los colegas, que le indican que pase a la Sala de la Coordinadora. El hombre atraviesa el aula y se dirige por el pasillo hacia el ambiente señalado. Docente y alumnos retoman la clase. La alumna pone la traba a la puerta. (Registro de Observaciones, 10-10-19)

Sin embargo, salvando estas interrupciones de parte de sujetos externos a la institución, al interior no se visualizan conflictos ni roces, que podrían desencadenarse por ruidos o molestias.

En la Sala de la Coordinadora hay una impresora y fotocopidora, varios docentes hacen copias allí. Este punto es compartido con el de la escuela santafesina, tanto en la gestión de los recursos (los mismos docentes se ocupan de generar el material para los estudiantes), como el ambiente en el que se encuentra el mobiliario y el uso comunitario de ello. Además, comentó la Coordinadora, esos elementos los consiguieron mediante donaciones (Registro de Observaciones, 07-10-19), elemento característico de las escuelas rurales y que se encontró también en las dos escuelas analizadas en los capítulos anteriores.

La Coordinadora del Anexo reconoce estar conforme con el espacio en el que trabaja, ya que lo considera acorde a las necesidades que su tarea demanda, y está ubicado de manera tal que ella puede estar al tanto de lo que sucede en la escuela. La Sala está en un punto medio: entre los albergues y entre las aulas de Ciclo Básico y la de Ciclo Superior. Mencionamos en el capítulo 4 el descontento de la Directora con la ubicación de su oficina, en tanto no tiene acceso directo a ningún ambiente de la escuela, solo al patio del vecino. La intención de estar al tanto de lo que sucede en la institución es una recurrencia en las dos situaciones, solo que en una lo material acompaña y en la otra no.

Retomando con los usos del espacio en la escuela cordobesa, merece especial atención la Sala de Informática (Imagen 47, p. 197). Cuenta con tres puertas (al Laboratorio, a la Sala de Profesores y al aula grande donde está el Ciclo Básico, esta última inhabilitada por tener un pizarrón delante), y es un espacio que se comparte entre varios docentes. En los horarios

en que está el profesor de la disciplina se respeta la prioridad, pero luego cuando está libre, la pueden usar todos. La organización depende de los propios docentes y suele ser de manera improvisada, acordando en cada jornada, y sin mayores dificultades.

La sala es de todos, todos los docentes y toda la comunidad educativa. Inclusive si un papá necesita ir a hacer un trámite, imprimir algo, cuenta, obviamente no en los horarios áulicos, pero si en la tarde o en algún horario que estén libres (...) se hace mucho hincapié en que todo el mundo utilice las computadoras para lo que necesita (Entrevista a Profesor del área de Informática, 09-03-21)

El ambiente que se nombra como Laboratorio, tiene varias estanterías y parece funcionar como lugar de guardado, en el que hay cajas y mapas arrollados en un costado.

En las aulas, los docentes utilizan el *bluetooth* de los celulares para pasar material a los alumnos (videos, pdf, imágenes). Miran videos en los teléfonos o se mudan al comedor, retornando luego al aula para trabajar sobre los mismos. (Registro de Observaciones, 09-10-19)

En los recreos, algunos estudiantes están en el patio de adelante jugando al fútbol, otros se sientan en los pilares de la galería o en bancos que hay sobre las paredes del Taller de Carpintería (la construcción de menor porte), el uso de los bordes para encontrarse se hace presente en este punto. Los docentes están en la Sala de Profesores. (Registro de Observaciones, 07-10-19)

A modo de síntesis, entonces, respecto a los usos del espacio es posible observar que se utiliza todo el conjunto escolar. No hay lugares ociosos o abandonados, y durante la jornada escolar cada espacio es aprovechado con un fin pedagógico. Se percibe un diálogo entre las partes del conjunto, una comunicación entre cada parte. Los usos varían según el tiempo, existe una relación entre espacios, tiempos y usos, principalmente vinculada a las necesidades y demandas del albergue funcionando en el conjunto escolar.

## **b. Vivir en la escuela: apropiación y traducción del espacio**

En esta escuela, como en muchas otras, el albergue se presenta como una opción para aquellos que no pueden ir y venir cada día; por las distancias, los caminos complicados y

la falta de transporte público<sup>197</sup>. En la institución de esta tesis, aproximadamente dos tercios del alumnado está “albergado”. No todos<sup>198</sup> transitan la experiencia de *vivir en la escuela*, por lo que se generan diferentes relaciones y usos del espacio. A las habitaciones solo acceden los alumnos del albergue, aunque a veces les permitan pasar, como una cuestión de complicidad entre amigos. Las tareas de cuidado varían entre uno y otro grupo, por ejemplo, en relación con la limpieza de las habitaciones y baños del albergue, generando lazos específicos con la institución. Dos maneras de estar en un mismo espacio: con usos escolares y públicos y otros íntimos, privados, hogareños. El espacio escolar, en dos dimensiones, la institucional y, tomando los aportes de Guirado (2010, 2013) y Montenegro (2021) trabajados en el capítulo 3, la dimensión “doméstica”.

Los bordes entre espacios de uso escolar y los del albergue son simbólicos, y se relacionan con una cuestión actitudinal o de momentos del día. Una cortina separa el pasillo del ala de baño y habitación de varones y una puerta, que suele estar abierta, el ala de las mujeres (con baño y habitación también) (Imágenes 48 y 49, p. 197). Las habitaciones son de uso exclusivo del albergue, y los estudiantes respetan esa cuestión. Otros ambientes varían su uso según el horario o las experiencias que allí se desplieguen, y es el tiempo el elemento que configura otro sentido en un mismo ambiente. Por ejemplo, la cocina, el comedor, la Sala de Informática y el aula grande, en horario de clases funcionan como ambiente donde se prepara el almuerzo, Sala de video, y salas de clase, respectivamente. En los momentos de albergue, en la cocina ha funcionado un Taller de Cocina a cargo de uno de los preceptores, en el comedor acontece la alimentación, la Sala de video funciona como espacio de recreación y ocio, y el aula un lugar de estudio y tareas escolares. Mencionamos anteriormente que las prácticas definen los espacios de albergue y no tanto lo físico o material (Guirado, 2013). Exceptuando las habitaciones, en la escuela cordobesa (y también en la correntina analizada en el capítulo anterior), son los momentos del día y los usos que se despliegan lo que brinda identidad a cada espacio.

En este sentido, se destaca el modo en que se emplaza el albergue en esta escuela: está al interior del edificio principal, rodeado de aulas y otros ambientes, mezclado con los espacios estrictamente escolares. Sin embargo, no se presentan dificultades o usos

---

<sup>197</sup> Una de las maestras tutoras comentó que el transporte público no pasa por la escuela, “el Boleto Educativo es importante, pero a los chicos de acá no les sirve, si no hay transporte para usar” (Registro de Observaciones, 12-11-19)

<sup>198</sup> La Coordinadora del Anexo planteó que cuentan con lugar para la totalidad del alumnado, “si todos los chicos quisieran ser albergados, podrían hacerlo” enfatizó. (Registro de Observaciones, 10-10-19).

mezclados entre los lugares del enseñar y aprender y los del descanso, al punto que es posible indicar usos diferenciados de los espacios según el momento del día. Durante el horario de la jornada escolar no se hace uso de las habitaciones, se insiste en que el albergue sea identificado como tal, como un lugar del descanso y la privacidad que hay que respetar. Al sector de albergue,

en hora de clases, no, tampoco los chicos que están albergados pueden entrar... Porque el tema es este, a ver, son las ocho y media y vos vas a una escuela normal, y común, donde, bueno, no podés volverte a la casa. Entonces la idea es esa, que el albergue tenga también su tiempo de descanso. (Entrevista a Profesor de Plástica y Preceptor de albergue, 12-11-19)

El albergue funciona como un elemento integrado a la escuela, está entramado en el conjunto, es parte; no se percibe como algo suelto o con un funcionamiento paralelo. Si bien el albergue es optativo, su funcionamiento está integrado al de la escuela en sí misma. Existen experiencias en las que el albergue funciona en edificios separados y esto genera algunos desencuentros entre la organización de la escuela y la del albergue, o potencia funcionamientos autónomos entre una y otra (Ligorria, 2020). En la institución de nuestro estudio el emplazamiento, la cercanía espacial, lo cruzado que están los ambientes y el tamaño de la escuela (en términos edilicios y de matrícula), la cercanía física, posiblemente son elementos que ayudan a la comunicación y el funcionamiento del equipo docente. Nos interesa detenernos en los bordes, cuya potencia más que en la materialidad se asienta en lo simbólico. El funcionamiento de los umbrales, plantea Castro (2015), “necesita la producción, el aprendizaje, la puesta en marcha de códigos compartidos” (p. 133). En esta escuela, como en la del capítulo anterior, los límites con el exterior y al interior del conjunto también, se construyen en base a lo actitudinal y la valoración que de lo escolar tienen los sujetos escolares. Varios docentes han mencionado que la Coordinadora ha sabido construir autoridad y la respetan

Entrevistadora: Y no... ¿no se escapan?

Profesora: ¿Por dónde se van a escapar? (Risas)

E: Porque no hay rejas re altas

P: Bueno, tenemos una Coordinadora que tiene su carácter (...) y ellos saben hasta dónde (Entrevista a Profesora de Ciencias Naturales, 09-10-19)

El albergue existe a partir de la escuela, es parte misma de la institución y por tanto, la regulación del uso se estructura a partir de ello. Fuera del horario escolar, las normas siguen la clave escolar: ningún joven puede salir de la escuela porque desea dar un paseo, o elegir no sumarse a las actividades establecidas por los preceptores de albergue.

es una escuela, donde estás conviviendo con otra gente y donde hay normas que, bueno, las tenemos que respetar todos, por la convivencia, si no sería muy difícil. (...) cuando los límites son claros y justos, y hay un no, y con una justificación, me parece que, nada, que está. Pueden protestar, están en la adolescencia, es obvio, pero me parece que, bueno, que el límite es eso (Entrevista a Profesor de Plástica y Preceptor de Albergue, 12-11-19)

Vivir en la escuela está reglado, hay reglas para vivir ahí. Lo íntimo y privado asume notas de lo público, colectivo e institucional. Tal hemos mencionado en el capítulo 3, hablar en términos de “dimensión doméstica del espacio escolar” (Guirado, 2013) resuelve esos grises que surgen al analizar los límites de la vida en la escuela, entre lo público y lo íntimo: lo doméstico de la experiencia escolar.

Acerca de esta regulación de horarios y espacios para cada actividad del día, hay “horario para todo, para dormir, para comer, todo” (Entrevista a Alumna de 2do año Ciclo Básico, albergada, 11-11-19). Hay momentos para descansar, para estudiar, para el aseo y la alimentación; y cada situación tiene estipulados horarios y espacios. Durante la tarde, los alumnos del albergue, utilizan las habitaciones y las aulas, la Sala de Informática y el Comedor; pero también estos usos son regulados por horarios: se está en las habitaciones en momentos de descanso, en las aulas en los momentos en que hacen las tareas o estudian, en el Comedor para la recreación, y en la Sala de Informática para estudiar y recrearse; tales usos son siempre regulados por los docentes que acompañan a los jóvenes en el albergue. En horarios de clases los jóvenes habitan otros lugares, no acuden a las habitaciones, a pesar de que se presentan accesibles por estar separadas únicamente por una cortina. Trabajaremos en el apartado siguiente la construcción de los límites más allá de su materialidad. Dentro del horario de clase se va al salón y no a las habitaciones, y cuando termina el horario de clase, es decir, la jornada escolar, una parte del alumnado se va a sus hogares y la parte que queda se retira del salón también, espera en el patio u otro lugar hasta que esté preparado el lugar para almorzar:

Entrevistadora: ¿Y qué haces cuando terminan las clases? Cuando termina el horario de clase, ¿cómo es la agenda en el día?

Alumna: (...) nosotros siempre, nosotros esperamos hasta que termine, a que salga Ciclo Orientado, y vamos a comer. O sea, izamos la bandera y...

(...)

E: (...) Y ahí... ustedes esperan, ¿dónde? ¿Ahí en el salón?

A: Eeh, sí, sabemos esperar, ¡no, en el salón!... Esperamos afuera, o eh, allá atrás.

E: ¿Por qué el salón lo tienen que dejar?

A: Porque como nosotros terminamos horas de clases, ya no estamos, tenemos que salir afuera. (Entrevista a Alumna de 2do año Ciclo Básico, albergada, 11-11-19)

En las experiencias de escuelas con albergue se enseña a convivir con relación a lo escolar pero también en lo que tiene que ver con lo cotidiano, hogareño o doméstico<sup>199</sup>. El respeto por los espacios, el orden, los olores, la limpieza, hay una regulación de lo colectivo a partir de cuestiones individuales o personales:

¡no es la habitación de tu casa! Pero es tu casa, donde bueno, y por eso también hago referencia a esto: no hay que perder el punto de vista de que es una institución también, ¿no? Donde estamos viviendo con otros. Y donde, bueno, también, el respeto al otro, es encontrar el límite del otro. Suponete, Educación Física generalmente se hace en la última hora, entonces, bueno, sacamos todas las zapatillas que se ventilen, todas. (Entrevista a Profesor de Plástica y Preceptor de albergue, 12-11-19)

Se enseña lo propio de convivir en la escuela y en la vida, en el aula, y también en lo que pasa luego del aula, se enseña a usar el espacio escolar del aula y del albergue, de lo colectivo y lo individual, de lo público y lo privado. Los aportes de Guirado (2013) acerca de la “dimensión doméstica del espacio escolar” (presentado en el capítulo 3) abonan a pensar cruces entre lo escolar y lo doméstico, atravesados por la formación escolar.

12.15 hs. Está empezando a llover. Dos alumnos salen y entran varios pares de zapatillas (de los compañeros de albergue). Sentada con la Coordinadora la escucho preguntarse a sí

---

<sup>199</sup> Véase Montenegro (2019) “Alimentar y compartir: experiencias formativas en el comedor escolar”, en el que se analiza la alimentación en la escuela, la actividad de comer allí, como experiencia formativa. Si bien se focaliza en una escuela albergue de inicial y primaria (de Mendoza), abona al análisis de las experiencias educativas, las prácticas y relaciones entre sujetos; que se despliegan en espacios escolares con fines hogareños. La autora destaca la relación entre pares que se desarrolla de manera particular en estas actividades propiciando otros aprendizajes que los estrictamente escolares.

misma: ¿qué hacen?, y seguidamente decir: ¡ah! están entrando las zapatillas, se largó a llover. (Registro de Observaciones, 12-11-19)

Lo escolar y lo doméstico “no están disociados en ningún tipo de escolarización” (Guirado, 2013, p. 158). La autoridad de un docente que en las horas escolares es el profesor de Plástica de la totalidad del grupo, y en los momentos de albergue, es el preceptor del grupo que allí se queda, preceptor que acompaña y educa en aspectos cotidianos, forma en esas otras cuestiones que se configuran en la experiencia escolar con albergue. Este punto es compartido con el caso de la escuela correntina, solo que, como ya hemos mencionado, en aquella institución la experiencia es para la totalidad del alumnado.

Han realizado, en el marco del albergue y para los alumnos que lo habitan, talleres de Cocina, de Cine, Huerta, Carpintería y de Construcción, a cargo de los mismos profesores. (Fuente: PEI IPPEM - año 2014 / Registro de Observaciones, 07-10 y 11-11-19) De este modo, ofrecen otras actividades para los chicos que se quedan en la escuela, además del estudio y las tareas de las materias. El Taller de Cocina, al momento del trabajo de campo estaba enfocado especialmente a la elaboración de pan casero, años anteriores hacían recetas más variadas, según comentaron los integrantes.

Si, todas las semanas se hace pan casero. En lo cual, bueno, la idea es esto, que se venda y con eso juntamos unos manguitos para ir comprando los insumos, para poder seguir desarrollando el Taller de Cocina. Si no, se nos acaba el taller. Entonces, con lo que generan los chicos en la venta de panes, seguimos haciendo panes. (...) ahora a fin de año, con lo que hemos juntado, que imaginate son monedas, nada más, bueno, la idea es hacer el cierre del Taller con una cena con todos los chicos del albergue. (Entrevista a Profesor de Plástica y Preceptor de albergue, 12-11-19)

Un Taller que se sostiene en sí mismo, como una autoalimentación de la propuesta, una gestión *desde el pie*. Un elemento más en el que el accionar de los sujetos escolares abona al desarrollo de propuestas y proyectos. En este marco, se destaca también el trabajo que realizan en torno al cuidado de lo común, de los elementos de trabajo, de la escuela en sí.

en el último tiempo lo hemos tratado de, lo hemos trabajado mucho. Y también los profes. En la cuestión de que hay que cuidar, que son cosas, siempre le recalcamos lo mismo, son cosas de ellos, para ellos. Entonces están tirando, algo que es de ellos. Entonces bueno hemos tratado, igual que cuando se ha pintado la escuela, igual cuando se compran cosas

nuevas, bueno en todo lo que, siempre nosotros les decimos que la escuela es de ellos y ellos la tienen que cuidar, que la sientan como propia. (...) si podemos tener la escuela bien, linda, o sea... (Entrevista a Coordinadora de Anexo, 11-11-19)

Los alumnos están trabajando para hacer una representación. Dos dialogan mientras tanto. Una le dice a la otra “¿esas hojas usaste?”, señalando la carpeta. Y ante la afirmación de su compañera responde enojada “¡esas hojas las usamos para escribir!” (Registro de Observaciones, 10-10-19)

En el cuidado de lo común, es importante señalar que los estudiantes se ocupan de la limpieza de algunos sectores de la escuela (los del albergue).

tienen una listita de limpieza acá. Si, ellos se ponen ahí, tal día tienen que limpiar tal parte (...) reconocen que es parte de su espacio también y que lo tienen cuidar entre todos (...) ni las paredes rayadas ni los bancos, como que (...) es una construcción. (...) (Entrevista a Profesora de Ciencias Naturales, 09-10-19)

La referencia al cuidado de los espacios comunes y el mobiliario aparece detallada en los Acuerdos de Convivencia generados entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

“mantener la limpieza, el orden y cuidar TODO el edificio escolar y el equipamiento que en él se encuentra.” (Documento Acuerdo Escolar de Convivencia, año 2014. Las mayúsculas son del original)

Los usos que se hacen del espacio, como también sus cuidados, son notas características en la identidad de esta institución. Tal como señalamos en el capítulo anterior, la idea del cuidado de lo común aparece fuertemente en la escuela correntina, que también tiene albergue. En el caso correntino también notamos este cuidado y sentido de pertenencia del lugar, que posiblemente se genere por el hecho de vivir la escuela, más allá de la escuela en sí, es decir, más allá de la práctica escolar, matizando con momentos más íntimos, privados o domésticos, enlazando desde otras experiencias. Vivir en la escuela, dormir, comer, bañarse, además de escolarizarse, implica otra relación con lo espacial. Por su parte, estar a cargo de la limpieza y orden de los lugares genera una responsabilidad, un



compromiso activo con el cuidado, desarrolla sentido de pertenencia e identificación con el espacio escolar. En la escuela cordobesa, operan cuestiones similares:

los chicos se apropian de la escuela como si fuera su propia casa (...) el albergue está mucho más aceitado y organizado, la escuela en general, desde la Coordinación y el carácter que tiene Diana<sup>200</sup> también y los profes hacemos mucho hincapié (...) si va el típico chico problemático, en un mes, dos meses, se corrige solo, porque la mayoría es muy cuidadosa y educada. Es una escuela donde el trato familiar y la contención ayudan mucho a muchísimas situaciones (Entrevista a Profesor del área de Informática, 09-03-21)

Varios docentes manifiestan que el albergue tiene varias potencias: desde ser una alternativa para los jóvenes que no podrían movilizarse todos los días entre su casa y la escuela, hasta una cuestión de formación integral. Manifiestan que los chicos albergados mejoran su desempeño en las asignaturas, ya que al estar en la escuela organizan su cotidiano respetando momentos del día para el estudio, el descanso y el aseo, la recreación. Comentaron también que muchos chicos “no albergados” se acercan por las tardes a hacer las tareas (Registro de Observaciones, 12-11-19).

Las relaciones con el entorno, el trabajo de la identidad y la historia regional abonan en ese sentido también. Se han realizado actividades que retoman particularidades de la zona, senderos<sup>201</sup> con información, recorridos guiados, etc.; con intenciones de revalorizar el autoestima y la identidad del lugar, comentaron los docentes (Registro de Observaciones, 11-11-19). Otro elemento en relación con las escuelas con albergue tiene que ver con los límites: entre el adentro y el afuera (cómo se construyen estos vínculos, varía la experiencia según sea horario de escuela o horario de albergue, entre otras preguntas); y al interior de la misma escuela, entre espacios privados (habitaciones, por ejemplo) y públicos (aulas, patio, pasillos). Incluso, espacios como el Comedor, que por momentos se usan para algo de lo público (funcionar como Sala de Video o comer con todos los chicos de la escuela), pero al mismo tiempo es donde se desarrollan actividades de lo privado y doméstico: comer. Profundizamos sobre estas tensiones en el siguiente apartado.

---

<sup>200</sup> Refiere a la Coordinadora de Anexo. Cambiamos el nombre a los fines de resguardar la identidad.

<sup>201</sup> Uno de ellos se denominó “El sendero de los Comechingones”, cuyo propósito fue recuperar la historia y saberes propios del lugar, recorriendo la zona, en una actividad que involucró a diferentes espacios curriculares. (Registro de Observaciones, 11-11-19 / Documento PEI IPEM - año 2014).

## **7. Límites y fronteras: las formas espaciales en la construcción de relaciones entre la escuela y el territorio**

Abordamos la cuestión de los límites y fronteras en esta escuela cordobesa desde dos ejes. Por un lado, los umbrales entre el afuera y el adentro, y también entre lo escolar y lo hogareño/doméstico (con relación a las experiencias que genera el hecho de contar con albergue). Por el otro, las relaciones entre esta escuela rural y el territorio en el que se emplaza.

### **a. Umbrales en la escuela cordobesa**

Los límites que la escuela entabla con el afuera no son materiales (la puerta está abierta, las rejas no son altas, no hay tapias), sino que parecen tener que ver con disciplina o acuerdos de la propia dinámica institucional; son una construcción simbólica que se sostiene y respeta. Este es un elemento que se comparte con los dos casos anteriormente analizados.

Una de las maestras tutoras entrevistadas nos comentó que la delimitación clara del terreno, marcada por un alambrado, ayuda a construir la idea de hasta dónde es adentro y desde dónde afuera, y que esa claridad abona a respetar los límites.

La puerta que delimita el adentro y el afuera de la escuela, la que enmarca el paso de la calle al patio de la institución está siempre abierta. Los jóvenes no se van, no la cruzan. Algunos entrevistados manifiestan que saben que no hay que hacerlo, y no lo hacen. El límite material opera como señalización, pero no es el impedimento. Aquello que prohíbe el paso de un lado a otro, de un adentro al afuera, es el marco institucional, no el material.

Los docentes y alumnos entrevistados coinciden en afirmar que no salen de la escuela, porque no lo consideran necesario.

Coordinadora: (...) ya lo tienen, los chicos y los grandes ya lo tienen incorporado. (...) la reja, o el portón grande que sabe estar abierto, es muy común, o sea, y los chicos no se van a ningún lado (risas)

Entrevistadora: ¡no se escapan!

C: ¡no! los chicos no se van a ningún lado! (risas)

E: ¿y eso como se construye?

C: (piensa) no sé, llega cierto momento que ellos se habitúan, o no les será necesario salir... no sé, pero ellos no salen. Están las rejas abiertas, o sea, nunca le hemos puesto, o le hemos

cerrado algún espacio, ellos casi todo, más acá, nunca, no tenemos nada bajo llave.  
(Entrevista a Coordinadora de Anexo, 10-10-19)

En conversaciones con docentes y alumnos, hemos notado el destacado lugar que ocupan los vínculos personales con los adultos (docentes, cocineras, Coordinadora) y la idea de autoridad docente en la construcción de esos límites<sup>202</sup>. Al respecto una de las alumnas nos comentó que nota diferencia entre una escuela de ciudad, en la que son más estudiantes y quizá se les ocurre escaparse y lo hacen, y esta escuela, en la que no lo hacen, porque es más familiar, son pocos y más unidos, y no le encuentran sentido a irse. Los límites se construyen, inspirados en la disciplina y la dinámica de la propia escuela, abonando a dicha construcción las valoraciones que sobre lo escolar existen. En este sentido, el cuidado de lo común también significa el cuidarse como grupo entre jóvenes y adultos.

Por otra parte, al interior de la misma escuela hay una construcción de límites entre los espacios escolares y los del albergue. Hemos dicho que los tiempos varían los usos: según el horario se accede a determinados lugares, pero también determinan los usos y de este modo la identidad de cada espacio. En horario de clase no se accede a los lugares del albergue (las habitaciones principalmente), el comedor puede funcionar como sala de video, el aula se usa de manera colectiva. Por la tarde, en el aula hacen las tareas quienes se quedan en el albergue, en el comedor almuerza o cenan, y también tienen el taller de cocina con uno de los preceptores de albergue. La Sala de Informática en el día, a la noche es espacio de recreación, y la Cocina a la tarde el ambiente donde se desarrolla el Taller y elaboran pan casero.

## **b. La escuela rural cordobesa y las relaciones con el territorio**

La escuela funciona como referencia en el medio, representa lo público en ese territorio. En este punto, tal como expresa Clavero (2007) “el espacio público como lugar de encuentro

---

<sup>202</sup> La investigación de Montenegro (2017) acerca de las escuelas primarias con albergue en Mendoza abona en este sentido. La autora indaga en las relaciones entre pares y las formas de apropiación que se van sucediendo en esos vínculos, las maneras de estar en la escuela que van produciendo, las regulaciones, que asumen los alumnos y también reclaman a sus docentes. También la tesis de Verónica Ligorria (2020) quien estudiando una escuela secundaria con albergue en la provincia de Córdoba, se propone entre otras cuestiones analizar las formas de estar, la idea de familia que aparece en la dinámica cotidiana y “que cruza lo doméstico y lo escolar en la construcción de vínculos complejos entre los jóvenes con los adultos a cargo (preceptores de albergue y directivos), y de las relaciones entre pares, en las significaciones que los jóvenes construyen por su paso por los albergues durante ese tramo de su vida.” (p. 91).

común es una construcción social” (p. 53), que se va dando en lo cotidiano de las prácticas escolares. La escuela de nuestro estudio convoca, reúne, significa lo estatal en ese espacio: el acceso al agua se vincula con la escuela, la conectividad a internet se favorece con la presencia de la escuela; es desde la escuela que se han desmontado basureros y generado plazas; y hay padres que se acercan a la escuela para avisar que están en busca de trabajo; se asiste a la escuela cuestiones que tienen que ver con lo territorial (ambientales, caminos, servicios públicos, entre otros). La gente de la zona acude por temas que exceden lo pedagógico, encuentra allí una referencia, una posibilidad de organización.

la escuela es centro de la comunidad, (...) hay un Destacamento Policial por acá, que por ahí viene un policía de vez en cuando; está la Iglesia, donde por ahí se ve movimiento, pero, donde ves movimiento de lunes a viernes, donde hay un movimiento, entonces pasa a ser, la escuela pasa a ser el centro de la comunidad. La comunidad tiene vida por la escuela. (Entrevista a Coordinadora de Anexo, 10-10-19)

Hace unos años (2004) se decidió cerrar la escuela y trasladar a los estudiantes a otra. Los habitantes del lugar se organizaron y lograron que al año siguiente vuelva a funcionar en su sede inicial<sup>203</sup>. Son estos algunos, de los muchos ejemplos, que demuestran cómo la idea de la escuela como referente de lo público (lo común, lo que es para todos) se construye cada día, en un vínculo entre diferentes sujetos y a partir de experiencias concretas: lo público como una construcción. “Es una comunidad donde la escuela es el centro”, planteó su Coordinadora mientras comentaba esta situación (Registro de Observaciones, 07-10-19). La escuela tiene bomba de agua, y desde allí se distribuye a todo el pueblo. La gente de la zona utiliza el wifi de la escuela, que la Coordinadora decide dejar enchufado en verano para no privar del servicio a los habitantes del entorno. (Registro de Observaciones, 07-10-19).

---

<sup>203</sup> En el año 1998 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba decidió cerrar escuelas rurales y nuclearizarlas, de este modo los alumnos deberían asistir a otras escuelas (las “núcleo”). Las familias manifestaron descontento y resistencia, y se sumaron al reclamo otros sujetos como por ejemplo intendentes o jefes comunales. “Algunas escuelas fueron cerradas, aunque con el correr del tiempo y la falta de consenso, el Ministerio de Educación tuvo que dar marcha atrás a la medida. Por su parte, las nuevas autoridades provinciales que asumieron en julio 1999 decidieron la reapertura de todos los establecimientos y anunciaron que las escuelas rurales se mantendrán y que el desafío que seguía era “jerarquizar la calidad educativa desde la ruralidad”.” (Cragnolino, 2007, p. 18). Un proceso similar acompañó a la escuela de nuestro estudio.

Esta escuela está en constante relación con la primaria, incluso le prestan las instalaciones de su comedor para que asistan los niños, o han organizado talleres y obras de títeres u otros proyectos.

Se han realizado en la escuela reuniones y talleres para abordar la problemática ambiental en el territorio, o discusiones sobre nuevos caminos y rutas que en ese momento organismos estatales se proponían abrir en medio del monte. Esto da cuenta de una valoración de lo escolar en el territorio, y también de la institución escuela en sí. Hace unos años realizaron una actividad con los habitantes de la zona, para limpiar un basural a cielo abierto que estaba comenzando a crecer

un basural no muy grande, era el inicio de un basural a cielo abierto, donde se trabajó con toda la escuela, todos los profesores y todas las materias; para la limpieza de ese basural y la erradicación. Después también se trabajó con un proyecto de, también para esto de incorporar la página web de la escuela, se trabajó con un proyecto de divulgación cultural, con unos monjes (...) hicimos caminatas, recorridos, armamos senderos (Entrevista a Profesor del área de Informática, 09-03-21)

Luego de esa actividad, visitaron a los vecinos concientizando sobre la gestión de los residuos y gestionaron con el Jefe Comunal que un camión asista dos veces por semana la recolección de residuos del asentamiento circundante a la institución. La escuela como referente, como identidad, como denuncia y organización.

hay muchísimas cosas que desde la escuela se pueden lograr, ¡muchísimas! Que desde otro ámbito capaz no, o de lo privado o de lo personal, no. Desde la escuela se pueden lograr muchas cosas, ¡tiene mucho peso!, el trabajo que hacen los chicos, los padres si acompañan, las escuelas para mi tienen mucho peso, se pueden hacer muchas cosas. Igual, la placita, ¿la placita que está acá al frente? ¡también fue un proyecto! Lo pidieron los chicos, se hizo la nota, se presentó al Jefe Comunal, ¡hay muchas cosas que logran! (Entrevista a Coordinadora de Anexo, 11-11-19)

Es la escuela un lugar privilegiado en el medio rural para el encuentro entre pares. En palabras de una maestra tutora entrevistada, esta escuela funciona como un *“lugar de concentración, de socialización, de compartir otras cosas”* entre jóvenes. Las escuelas secundarias rurales como *“un espacio privilegiado para la socialización juvenil y para el cumplimiento del tramo obligatorio de educación como un derecho”* (Ligorria, 2017, p.3), un

lugar de encuentro donde los jóvenes atraviesan diversas experiencias además de las específicamente pedagógicas de lo escolar. La diversidad de formatos y la posibilidad del albergue, significan una ampliación de oportunidades para el acceso y la permanencia en la escuela, estrategias que permiten acompañar la efectivización del derecho a la educación en el medio.

## **8. Apropiación y configuraciones espaciales en la escuela cordobesa. Entre pluricurso y albergue, un puesto sanitario traducido en escuela**

Las relaciones que los sujetos establecen con el espacio escolar son singulares en cada institución. Los procesos de apropiación y traducción del conjunto escolar, las experiencias que se despliegan, los diferentes usos y sentidos que se le asignan, y las relaciones entre el adentro y el afuera, son notas características de la identidad que cada escuela configura y pueden verse cristalizadas en lo espacial. En la escuela cordobesa, el espacio recibido, ese edificio pensado como sala de salud, es apropiado y traducido desde el accionar de los protagonistas.

En esta escuela el espacio es texto, y por tanto hay que revisarlo, “ponerle más amor” dice uno de los entrevistados (Entrevista a Profesor de Plástica y Preceptor de albergue, 12-11-19); pero a la vez es potencia, y “con lo que hay, se hace” como dicen otros de los sujetos. El espacio se elabora, se traduce. Se transforma el proyecto inicial para *hacer escuela*. El espacio escolar es socialmente producido (pensando en los planteos de Lefebvre) por quienes allí habitan

es un tema, hay ahí una dislexia entre distintos tipos de etapas. (...) Entonces, un poco, ese hiato, también genera que, bueno, que pasen otras cosas, que a veces están más buenas, y que a veces, son una dificultad. (Entrevista a Profesor de Plástica y Preceptor de albergue, 12-11-19)

La cuestión espacial no obtura, pero tampoco se descuida: se le demanda al espacio y se interviene sobre él para mejorarlo. Se destaca una preocupación por la organización de los espacios o por la generación/construcción de nuevos. Las intervenciones sobre esa construcción inicial, y las que se hacen en el presente, abonan a la identidad de la institución. La comunidad, las familias y los docentes participan, en mayor o menor grado, en el acondicionamiento de la escuela, y no solo en lo espacial, sino también en la

construcción y defensa de un proyecto de escuela allí en el territorio. Un proyecto de escuela que permita asegurar la inclusión de los y las jóvenes, abonando a hacer posibles sus trayectorias por la educación secundaria argentina.

Respecto a los usos del espacio, es posible observar que se utiliza todo el conjunto escolar y cada espacio es aprovechado con un fin pedagógico: se observa un diálogo entre las partes del conjunto. A su vez, en algunos espacios los usos varían según el momento del día. Este es también un punto que se comparte con la escuela del capítulo anterior.

El pluricurso requiere repensar el aula, y el albergue optativo implica variaciones en el uso de los espacios según se viva en la escuela o no.

Los sujetos despliegan relaciones singulares con el edificio y con el territorio, los límites con el afuera no son fijos, las puertas permanecen abiertas, y los estudiantes las respetan. Existe una construcción de los límites y la disciplina inspirada en la propia dinámica de la escuela o en las valoraciones que sobre lo escolar existen. El espacio escolar desborda los límites edilicios en tanto funciona como referente en la comunidad.

## **CONCLUSIONES**

### **El espacio escolar en escuelas secundarias rurales: reflexiones, aportes y nuevos caminos**

Denominamos esta tesis “Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en escuelas secundarias rurales. Territorios, sujetos y propuestas pedagógicas”. En la misma estudiamos el espacio escolar en tres escuelas secundarias rurales de diferentes provincias argentinas y con variadas propuestas pedagógicas, a partir de las relaciones entre la arquitectura para la educación, las configuraciones espaciales y los procesos educativos. Lo hicimos contemplando tres variables: los territorios, los sujetos y las propuestas pedagógicas que en cada escuela se desarrolla; y tres dimensiones de análisis: los usos del espacio, los modos en que se configura lo espacial, y las relaciones que cada institución educativa desarrolla con el territorio, la ruralidad y la comunidad. De este modo, el objetivo general de la tesis fue explorar y analizar el espacio escolar y las relaciones entre la arquitectura para la educación, las configuraciones espaciales y los procesos educativos en estas tres escuelas secundarias rurales de las provincias de Córdoba, Corrientes y Santa Fe; considerando las características de los territorios, los sujetos y la propuesta pedagógica en cada escuela.

Señalamos que a partir de la sanción de la LEN N° 26206 y la extensión de la obligatoriedad escolar los estudios sobre la escuela secundaria cobraron centralidad en la investigación educativa. En ese marco, indagar acerca del derecho a la educación secundaria en el medio rural y su relación con el espacio escolar merece un especial detenimiento.

La pregunta que vertebró toda esta investigación tuvo que ver con los diálogos entre arquitectura escolar, configuraciones espaciales y procesos educativos en las escuelas secundarias rurales estudiadas, contemplando exploraciones ligadas a los usos y sentidos de los espacios, al devenir y configuración espacial, y a las relaciones con el territorio en el que cada institución se emplaza. Estos interrogantes funcionaron como punto de inicio de nuestras búsquedas y fueron desplegados en diferentes momentos de la tesis. A los fines de considerarlos en conjunto realizamos aquí una recapitulación de los mismos destacando los principales hallazgos y reflexiones.

Iniciamos esta tesis con un Preludio que exponía orientaciones para su lectura e invitaba a pensarla como un viaje. Sugerimos allí tomar la linealidad que los números en cada pie de página señalan, contemplando la importancia de detenerse en unos paisajes, acelerar la marcha en otros, tomar rotondas, evitar atajos, andar el camino. Para cerrar este viaje



retomamos los principales aportes que este trabajo realizó al estudio del espacio escolar en escuelas secundarias rurales, y los organizamos en tres apartados.

## **1. Espacio escolar en la escuela secundaria rural: apropiación, sujetos y configuraciones espaciales**

El espacio escolar rural se caracteriza por las distancias entre lugares, las amplias dimensiones descubiertas, las relaciones con el afuera (el uso de los espacios al aire libre) y también con el territorio, las formas de construir límites y fronteras, la participación de lo social y lo comunitario, la variación en las respuestas arquitectónicas o constructivas y en las propuestas pedagógicas desplegadas para *hacer escuela*, entre otros elementos.

En el transcurrir de esta investigación detectamos que la potencia del espacio escolar radica en aquello que los sujetos hacen *en y con el* espacio escolar; es decir, en la postura activa que asumen los sujetos en las relaciones que entablan con el mismo, en las traducciones, en los usos y sentidos que despliegan, en los procesos de apropiación que generan, en las diferentes formas de producir espacio escolar.

### **1.1. Sujetos, apropiación y espacio escolar**

Encontramos que aquello que hace que una escuela sea tal es el encuentro, en dos sentidos: el encuentro entre sujetos, y el de estos con lo espacial. *Hacer escuela* demanda generar un espacio para alojar el encuentro entre los sujetos. La escuela no es sin su forma, *es con* y *es en* su forma, más o menos alterada según cada experiencia, pero sosteniendo la posibilidad del encuentro de sujetos vinculados por la educación. La escuela “como forma pedagógica” (Masschelein y Simons, 2018, p. 21) requiere de un espacio y un tiempo compartido, un grupo de personas, algo que enseñar y unas actividades específicas para ello (Rancière, 1998; Larrosa, 2019; Masschelein y Simons, 2014). En este punto, aquello que el espacio permite, y aquello que los sujetos le hacen al espacio, las intervenciones de los mismos ahí, es lo que entendemos como la apropiación de lo espacial.

Hay notas del espacio escolar que se sostienen en diferentes experiencias de escolarización y hay traducciones y apropiaciones en sus usos que lo territorializan. Resulta siempre necesario un espacio que aloje, y aunque algo de la forma pueda variar, no puede faltar ese *en donde* acontezca el proceso educativo, en tanto sostenemos que “las fronteras

organizadas alrededor de la especificidad de la tarea escolar sitúan un marco que hace posible el encuentro con el conocimiento en una clave igualitaria” (Serra, M.S., 2022, p.26). Es *lo común* aquello que vuelve a algo una escuela, lo común construye, *hace escuela*. Los espacios escolares alojan ese encuentro, lo generan y provocan, en tanto que son provocados por los sujetos mismos. El juego es doble, el espacio interviene y es intervenido. Abordamos en esta tesis una pregunta ligada a esta cuestión y tuvo que ver con las relaciones entre aquello que los sujetos “le hacen” al espacio escolar y los vínculos con la ruralidad en la que se encuentra emplazada cada institución.

La escuela en el medio rural implica la conexión con lo público, aparece como un “elemento necesario de los diversos escenarios de la vida social, como experiencia universal al desplegarse en la extensión de un territorio” (Serra, M.S., 2022, p.22). La escuela, en palabras de Inés Dussel (2021), puede abonar a sostener lo común, posibilita los encuentros y su infraestructura materializa la perdurabilidad de los mismos, “las infraestructuras son vitales para sostener y articular mundos, e involucran no solamente instituciones y lógicas sino también las relaciones y afectos que los hacen funcionar” (Dussel, 2021, p. 133).

La presencia de escuelas en el territorio implica el reparto de lo común y puede alertar sobre lo (in)justo de dicho gesto. La lectura del espacio escolar rural desde los aportes de los teóricos del espacio social nos lleva a pensar en la idea de “justicia espacial” de Edward Soja (2014). Las relaciones entre escolaridad y justicia espacial asumen tintes específicos en el medio rural según la ubicación de las escuelas en la trama, la calidad de la respuesta arquitectónica (o constructiva) y los efectos que produzca la presencia de una escuela en el territorio.

Mencionamos que previo a la sanción de las leyes de finales de siglo XX y principios del XXI existían experiencias escolares que pretendían ofrecer el acceso a la escuela secundaria en el medio rural. Con la incorporación del EGB 3 al nivel primario hubo una modificación en el acceso y luego en el marco de la obligatoriedad del nivel secundario (a partir de la sanción de la LEN N° 26206) se incrementó, tanto porque se amplió la matrícula en las instituciones que ya existían, como porque hubo que dar respuestas y *hacer escuelas* en los territorios en los que hasta ese entonces no había oferta. Ese *hacer escuelas* implicó una multiplicidad de estrategias desplegadas por los grupos sociales y los organismos gubernamentales. En tanto la educación es un derecho y el Estado debe garantizarlo asegurando el acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria en el medio rural, se apeló a diferentes formas y propuestas pedagógicas. En este punto, el espacio escolar

da cuenta de variadas relaciones posibles. En las escuelas correntina y cordobesa analizadas en esta tesis, encontramos que los sujetos construyen, levantan paredes; y en las tres instituciones estudiadas, personal directivo, docentes, padres y alumnos se organizan para recaudar fondos que muchas veces destinan al espacio escolar en materia de construcción o mobiliario. Un elemento que distingue a cada una de estas tres escuelas tiene que ver con la presencia de organismos del Estado y las relaciones entre los sujetos y el espacio escolar en términos de intervenciones materiales sobre el mismo. Las mismas varían según la mayor o menor intervención del Estado en materia de infraestructura, arquitectura y/o marco legal regulatorio, y también en lo que refiere a las relaciones entre la escuela y las características de la ruralidad en la que se emplaza.

Otro aspecto que revelamos en esta investigación ligado a las relaciones que los sujetos entablan en y con el espacio escolar tiene que ver con la versatilidad que alcanzan algunos espacios de las escuelas secundarias rurales. Esta versatilidad la construyen los propios sujetos escolares, es producto de los procesos de apropiación, se vincula con los usos y traducciones, con un juego que los sujetos *hacen* a las prescripciones y a lo instituido material y formalmente. La demanda de variados usos y sentidos implica que espacios proyectados con un fin determinado se traduzcan a otros, a veces de manera constante y otras según el momento del día. Por ejemplo, ante la necesidad de una Sala de Profesores, se lleva la Biblioteca a un pasillo y se habilita ese espacio. Otras veces una sala que por momentos es Comedor, por otros se vuelve Sala de video o de reunión de las familias. Los usos dan la versatilidad a los espacios. Es en y con los usos donde la misma acontece. Las configuraciones de lo espacial se van dando gracias al accionar de los sujetos, a los procesos de traducción, es decir, de apropiación. Los procesos de apropiación que se generan se materializan en las configuraciones espaciales, hacen a dichas configuraciones en sí.

Es destacable el accionar de los sujetos y de los grupos sociales en la configuración del espacio escolar en el medio rural. En el relato de todos los entrevistados en esta investigación se resalta aquello que los sujetos pueden hacer para volver a un espacio una escuela, ubican la fortaleza en el accionar de los sujetos más que en lo que el conjunto escolar habilite o no. Detectan necesidades espaciales y los mismos sujetos las traducen en materialidades, organizándose para reordenar usos, habilitar nuevas formas, hacer traducciones, producir el espacio escolar. En otras situaciones, lo hacen para generar fondos, acceder a programas de mejoras o alcanzar que los gobiernos construyan o arreglen ambientes en sus instituciones educativas.

Los usos de los espacios, los sentidos que asumen y las experiencias que allí se despliegan varían persistentemente. La variación y ese movimiento persistente son una constante que configura a lo espacial en el medio rural. Al analizar el espacio escolar encontramos necesario contemplar la relación que existe entre *espacio-tiempo-uso*. Muchas veces la identidad de un espacio varía según el tiempo (el horario del día, el período del año o el transcurrir de los años) y cada uso cambia según el momento del que se trate. La potencia de un espacio, entonces, radica en las posibilidades que ofrezca a los sujetos para apropiarlo de múltiples modos y sentidos.

## **1.2. Configuraciones espaciales: movimientos y devenir del espacio escolar**

Durante esta investigación encontramos que la categoría *configuraciones espaciales* permite nombrar el movimiento y lo dinámico de lo espacial, aquello que los sujetos le *van haciendo* al espacio, las transformaciones en el transcurrir del tiempo, la forma que asumen los espacios, el cómo  *fueron siendo* hasta llegar a ser lo que vemos en su forma actual. Acudimos a este concepto en tanto notamos que, además de que los espacios están en constante movimiento y transformación, en continua configuración, es posible detectar que se constituyen con capas. Un espacio se fue configurando de un modo hasta llegar a ser cómo es al momento de la investigación, y contiene en su configuración actual las formas que le antecedieron. Como capas superpuestas, de formas materiales, de sentidos, usos y maneras de entenderlo. Es posible detectar capas temporales, cronológicas, capas del conjunto escolar desde una mirada material y arquitectónica (marcas en el espacio, intervenciones, construcciones) y otras capas desde lo pedagógico (cambios en proyectos pedagógicos y/o formatos, que se materializan en nuevas experiencias y usos del espacio escolar); capas que tienen que ver con los sujetos que habitaron y habitan (y lo que cada uno le fue haciendo al espacio); otras que se vinculan con los discursos que en diferentes momentos afectaron a la manera de pensar el espacio y la educación escolarizada (y que se cristalizan en las paredes, ventanas, atrios o tamaño de las aulas, la presencia de escenarios, o laboratorios, la ausencia de salas de profesores, las decisiones proyectuales y las apropiaciones que suceden luego, alumbradas por los discursos pedagógicos y arquitectónicos de cada época). Todas estas capas, se superponen, y hacen a la configuración de lo espacial, habitan allí, material y simbólicamente. Conocerlas es parte del estudio del espacio escolar, al tiempo que son cristalizaciones de usos, sentidos y

experiencias que lo atraviesan y atravesaron. Los procesos de apropiación se materializan en las configuraciones que lo espacial va tomando.

### **1.3. El espacio escolar en tres escuelas secundarias rurales: notas singulares de cada institución**

En cada una de las escuelas estudiadas hallamos notas singulares en las relaciones que entablan con lo espacial y las presentamos en este apartado.

La escuela santafesina tiene sus antecedentes en la itinerancia de docentes visitando diferentes escuelas rurales primarias hasta constituirse como escuela secundaria y comenzar a compartir edificio en una de ellas. Actualmente cuentan con edificio propio que construyó el Estado. El movimiento y la mudanza son notas características de la identidad de esta institución: entre aulas, entre la escuela y otros sectores del entorno (la plaza, el salón de la comuna), entre construcciones dentro del mismo conjunto escolar. Dichos movimientos se dan entre procesos de resistencia, escamoteos, producción de lo espacial. La relación con el espacio escolar está atravesada por los usos compartidos con otra institución, en un primer momento de todo el edificio y luego de algunos ambientes. Encontramos que dicha situación genera procesos de apropiación atravesados tanto por los desafíos de la convivencia y de la organización cotidiana entre dos escuelas, como por algunas situaciones de disputa de los ambientes proyectados para uso común.

Esto último da pie a otra característica de esta escuela y es que se trata de un edificio proyectado y construido por organismos estatales que es recibido por los sujetos y sobre el que se despliegan múltiples operaciones de traducción y apropiación: del proyecto arquitectónico inicial al resultante (el construido) y de este al que los sujetos producen mediante los usos y sentidos que despliegan.

Merece especial detenimiento la situación con el espacio que los docentes habitan mientras no están en clases. Es destacable que aún entre mudanzas y movimientos, los sujetos sostienen el uso de un ambiente, el de la Portería convertida en Sala para los Profesores. Tanto cuando compartían todo el edificio con la Primaria como cuando les construyeron uno propio, los docentes usan la Portería. No hay Sala de Profesores en el nuevo edificio y están pensando en qué parte del mismo poder construir una. En el transcurso de esta investigación encontramos que dicha sala es una necesidad primordial en las escuelas rurales, en tanto es un ambiente que aloja a los docentes, permite los encuentros y alberga las esperas. Las distancias que caracterizan al espacio rural y la ausencia de alternativa

para encuentros, reuniones o esperas en la zona circundante ponen un plus de importancia a la necesidad de una Sala de Profesores en escuelas del medio rural.

*Hacer escuela* en movimiento por decisiones pedagógicas es la situación de la escuela correntina que se ordena bajo los principios de la alternancia y la apropiación de los espacios se juegan en esa clave. El afuera es recuperado para desarrollar desde allí la formación escolar. La versatilidad en los usos de los espacios y la relación constante con el afuera, tanto dentro del conjunto como en el territorio que lo rodea, son notas destacables en esta institución. Es una escuela que incorpora el albergue a la formación integral de los estudiantes, generando que lo escolar y lo doméstico se vinculen con intenciones pedagógicas. Es destacable el cuidado de los ambientes y el lugar activo de los jóvenes en ello.

La historia de esta escuela acontece en diálogo con la del conjunto escolar. Las variaciones en la propuesta pedagógica se cristalizan en la respuesta constructiva. Esta institución se caracteriza por la presencia activa de sus protagonistas en la configuración de lo espacial (construcción, gestión, apropiación) y lo comunitario atraviesa dicha relación, tanto desde la elección del edificio donde empezar a funcionar, como en el desarrollo y configuración de todo el conjunto. Y también en las decisiones sobre los usos: hacer habitaciones grandes que alojen la idea de compartir y convivir, priorizar desarrollar en la escuela producciones agroecológicas, relacionarse con el territorio y volverse referente en el desarrollo local, disponer la escuela con fines comunitarios.

La posición activa de los sujetos traduciendo “lo que se recibe” para convertirlo en una escuela es un punto compartido con la institución cordobesa. En esta se asume la tarea de *hacer escuela* sobre lo que antes era una Sala de Salud y las operaciones que los protagonistas despliegan para ello se destacan en la configuración de lo espacial. Si bien la construcción estuvo a cargo del gobierno provincial, las características del conjunto invitan a que los sujetos estén continuamente variando en los usos y sentidos de los ambientes. Las decisiones de movimientos y usos al interior del conjunto escolar, las toman los integrantes de la escuela, las definen ellos mismos. Los sujetos de la escuela tradujeron ese espacio a uno escolar. Para ellos, *hacer una escuela* tiene que ver con estar allí cada día asegurando el encuentro entre docentes, estudiantes y conocimiento.

En esta escuela cordobesa los usos del aula varían según cada docente y la cuestión del plurigrado parece no generar dificultades en relación con la disposición material del espacio escolar. Tal como en las escuelas anteriores, encontramos que el aula es el punto de encuentro y desde allí se mueven para utilizar otros ambientes y desarrollar las clases. El

aula es organizadora de la experiencia escolar, es, dentro del movimiento y usos de otros ambientes escolares, el punto de referencia que aglutina e identifica.

Señalamos como destacable que se utilizan todos los ambientes del conjunto, hay un diálogo entre las partes y hasta los pasillos tienen fines pedagógicos, al volverse, por ejemplo, Biblioteca. En esta institución, como en la santafesina, la Biblioteca no tiene ambiente específico y la Sala de Profesores es una prioridad que se destaca en los relatos de los docentes.

A diferencia de la escuela correntina, en esta institución el albergue es optativo, pero está integrado al conjunto y funcionamiento de la escuela, con límites construidos en base a una relación mediada por el tiempo: según el horario se accede a algunos ambientes o no, se utilizan con algunos sentidos o con otros; los espacios se traducen entre lo escolar y lo doméstico según el momento del día de que se trate.

## **2. El espacio escolar en la escuela secundaria rural: movimientos, variaciones y bordes**

En esta investigación encontramos tres elementos distintivos del espacio escolar en la escuela secundaria rural que tienen que ver con: a. los movimientos que se producen en la escuela y en el territorio, las mudanzas y las traducciones constantes; b. las variedades y variaciones en las propuestas pedagógicas y en las resoluciones arquitectónicas y constructivas del conjunto escolar; c. las relaciones entre adentros y afueras y la generación de bordes, límites y fronteras. En este último, consideramos también las relaciones entre lo público y lo íntimo o doméstico en las experiencias escolares que cuentan con albergue. Presentamos a continuación los principales hallazgos y aportes en relación con cada uno de los elementos mencionados.

### **2.1. Movimientos, mudanzas, traducciones**

Encontramos que en cada una de las experiencias estudiadas en esta investigación la idea de movimiento acompaña la configuración de lo espacial y la posibilidad *de hacer escuela* en lo que respecta a los recorridos, traslados y distancias, es decir, los caminos a transitar en la ruralidad; los cambios y alteraciones en los usos y sentidos de los espacios, según el momento del día, del año, del clima, de las variaciones en la matrícula, etc., y también las

traducciones, resignificaciones, mudanzas de edificios o al interior de los mismos a lo largo de los años; y los movimientos intrínsecos de cada una de las propuestas pedagógicas desplegadas: alternancia, albergue, itinerancia, entre otros.

El espacio escolar rural está en constante configuración, movimiento y tensión entre prototipos y variedades, entre lo homogéneo y lo diverso, lo uno y lo múltiple, lo proyectado y lo habitado; y los procesos de apropiación atraviesan estas relaciones. En la escuela santafesina el movimiento se destaca en la itinerancia, los cambios entre las aulas y la mudanza al interior del conjunto. En la correntina, la alternancia y las pasantías son indicios del mismo, además de la versatilidad que asumen algunos ambientes en los usos. Y en la institución cordobesa, el cambio de sentidos y usos a los ambientes genera que el movimiento se sostenga en toda la experiencia de lo escolar.

Indagando en las preexistencias y devenires de las escuelas rurales y sus formas de materializarse hallamos que las tres instituciones de nuestra investigación comenzaron funcionando en edificios que las precedían. Son recurrentes las experiencias escolares que comienzan en edificios que las anteceden y que muchas veces no fueron proyectados para eso, o en edificios prestados a los que les van haciendo una transición/traducción/transformación de los espacios para volverlos escolares. En nuestra investigación lo notamos en la institución cordobesa que convirtió una Sala de Salud en escuela, en la correntina que inició sus actividades en una escuela Primaria abandonada que había funcionado también como casa de pobladores, y en la santafesina que inició itinerando y luego se acopló al edificio de una Primaria con la que compartió hasta la Sala de Dirección, hasta tener un edificio propio con ambientes de uso común con otros niveles. Estas traducciones implican movimiento y mudanzas. Cada institución emprendió caminos singulares de construcción, traducción y apropiación, sea por las características de sus gestiones (estatal, social o privada), por la intervención de los estados provinciales, por la organización de personas y grupos sociales del entorno, por las relaciones con el territorio o por las propuestas pedagógicas desarrolladas; pero las tres comparten la pregunta por los usos de los espacios. La misma es constante y está a cargo de los propios integrantes de la escuela, los que están ahí, día a día, *haciéndola* (material y simbólicamente).

## **2.2. Variaciones y variedades: las múltiples formas de *hacer escuela* en el medio rural**

En el espacio escolar de la escuela secundaria rural la diversidad, la variación y la variedad son la constante, sostienen las experiencias, hacen a la posibilidad de dar respuesta al



derecho de la educación en el territorio. En la presente investigación encontramos que la variación es una constante en las escuelas secundarias del medio rural. Las formas no son universales, lo universal es la variación. Y la variación entendida desde dos aspectos: por un lado, el ligado a lo arquitectónico y los modos de proyectar y construir escuelas (prototipo y homogeneidad, variedad y particularidades, construcciones variadas, edificios diferentes en cuanto a proyectos y estilos, etc.), y por el otro, el que refiere a la variedad en los proyectos pedagógicos y formatos escolares (orientaciones y modalidades, gestión y organización institucional, modos de asistencia de los estudiantes, estructura de las aulas y los grados, ejercicio de la tarea docente, etc.). La variedad de formatos escolares para dar respuesta a la escuela secundaria en el espacio rural, y acompañar la efectivización del derecho a la educación.

Mencionamos en el capítulo 2 que el espacio escolar es una materialidad compartida por un conjunto de sujetos donde se ponen en juego procesos educativos, y desarrollamos en el tercer capítulo las características de la educación rural, focalizando en la escuela secundaria. Señalamos allí la presencia de formatos singulares, diferentes al hegemónico o con alguna pieza sacudida, desarrollados con intenciones de asegurar la escolaridad en el medio y que no siempre se ven materializados en la configuración de lo espacial. Encontramos variedad de orientaciones (agrotécnicas, informática, ciencias naturales, etc.), de asistencia a clase, de permanencia, de agrupamientos, de gestión; variedad de edificios escolares (en sus distintas formas, en sus configuraciones, etc.); variedad en la constitución de cada territorio y ruralidad; entre tantos otros elementos. Estas variedades son en sí mismas variaciones a una forma escolar que se impuso como referencia. Las variaciones a esa forma hacen las múltiples variedades de escuelas que es posible detectar en el espacio rural.

Por su parte, el desarrollo de lo material, a veces con escuelas funcionando en edificios preexistentes (casa, galpones, salas de salud, etc.), otras con construcciones nuevas; a veces a cargo de organismos del Estado, nacional, provincial o municipal, con proyectos o fondos internacionales, proyectadas por arquitectos reconocidos o en las oficinas de obras públicas, etc., o en algunas ocasiones con construcciones en manos de grupos sociales. La variedad en la respuesta constructiva también es una constante en el espacio escolar rural.

### **2.3. Bordes, límites y fronteras: adentro y afueras**

La cuestión de los límites, las formas de construirlos prescindiendo de lo material, o utilizando lo material como símbolo (pero no como barrera), es una cualidad que se destaca en las escuelas rurales. El espacio escolar rural se distingue por las amplias dimensiones que lo rodean y las relaciones que se entablan con ese entorno, tanto en términos de vínculos interpersonales como en la manera material de enlazar el adentro y el afuera, los llenos y los vacíos.

En cuanto a las relaciones con el entorno en las escuelas del espacio rural los límites se establecen alrededor de lo actitudinal, independientemente de las materialidades. Estas enmarcan, sobre ellas se anclan la configuración del adentro y el afuera, pero las decisiones sobre entrar o salir se vinculan con el marco institucional, las costumbres, normas y valoraciones hacia lo escolar. Opera lo simbólico, una legalidad que se construye alrededor del límite material: se está adentro por decisión y no, por ejemplo, porque una reja o un tapial lo genere. El adentro y el afuera se instituyen como gradientes que se vinculan entre sí, y el afuera se utiliza tanto para lo pedagógico como lo social en cada escuela estudiada en esta investigación.

A su vez, al interior de los propios conjuntos escolares, la manera de vincular adentros y afueras asume tintes propios en la ruralidad. Existe una relación cotidiana y recurrente entre el adentro y el afuera, un entrar y salir constante, unas fronteras que por momentos se diluyen en unos usos espontáneos del afuera para actividades de enseñanza y recreación. Una trama entre adentros y afueras que se rozan, se entrelazan, se mezclan. En este sentido destacamos en las escuelas secundarias rurales estudiadas los usos de diferentes espacios para la enseñanza, que no son exclusivamente el aula. Es decir, hay clases en otros ambientes, se usan otros lugares y la relación con el exterior (patio, sectores productivos, etc.) es asidua.

Un elemento que consideramos importante señalar en la configuración del espacio escolar rural se vincula con la importancia que asumen las galerías en las escuelas: espacios intermedios, espacios descubiertos habitables (con árboles o sombra) que ofrezcan la posibilidad de una relación entre el adentro y el afuera habitable, en la que puedan suceder otras experiencias además del tránsito de un lado a otro. En la escuela santafesina la galería es vertebradora del conjunto de ambientes de uso exclusivo de la secundaria, y es también donde se descansa, socializa, se recibe a padres y madres en una conversación corta, donde forman cuando llueve, se sirve el té o se arma el quiosco. En la escuela

cordobesa la galería es angosta, y sin embargo aloja a los jóvenes en los recreos o permite el ensayo de una obra de títeres. Similar es el uso de la galería del SUM en la escuela correntina que además de ser espacio de encuentro se vuelve escenario en algún acto o espacio para ensayar danzas. Las galerías funcionan como fuelles, entre un adentro y un afuera que dialogan, son umbrales que alojan usos, sentidos y experiencias variadas; bordes que alojan usos no programados ni proyectados.

En otro orden, nos detenemos en los límites que se despliegan en relación con lo público y lo íntimo o doméstico en las escuelas con albergue. Vivir en la escuela implica otras relaciones con lo espacial, el respeto por lo común y el cuidado de lo edilicio son notas destacables en este punto. Los bordes entre espacios de uso escolar y los del albergue son simbólicos en las instituciones de esta investigación y tiene que ver con lo actitudinal. Son los horarios del día los que estructuran los usos de los mismos, instalan los límites. Excepto las habitaciones, los demás ambientes van alterando su sentido en el transcurso de cada jornada.

Por último, señalamos que en las escuelas secundarias rurales estudiadas se usan espacios que trascienden el conjunto escolar. Estas instituciones estallan sus límites, alargan las fronteras, expanden el conjunto incorporando a sus procesos escolares calles, caminos, plazas, producciones agrícola ganaderas de vecinos, etc. A la vez, destacamos que las escuelas en el espacio rural representan la presencia de lo público, hacen trama en lo comunitario y se vuelven una referencia. La relación escuela-familia trasciende lo propio de lo escolar. Las familias además de involucrarse en lo escolar (que a veces implica incluso la construcción del edificio, arreglos, acondicionamientos, etc.), se organizan por/para cuestiones que tienen que ver con lo territorial (caminos, formas de producción, agua, etc.). La escuela se asume como un punto de encuentro y en muchas situaciones se vincula con el desarrollo del medio, con generar mejores condiciones, acompañar en resolver algún conflicto que acontece en la zona o en demandar servicios que falten, entre otras posibles cuestiones. Además, las escuelas rurales funcionan como un lugar de encuentro donde los jóvenes atraviesan diversas experiencias de socialización que desbordan a las específicamente pedagógicas de lo escolar.

### **3. El estudio del espacio escolar rural: desafíos y aportes metodológicos**

El estudio del espacio escolar arrojó una serie de reflexiones metodológicas que presentamos en este apartado, destacando principalmente dos elementos. Por un lado, los desafíos y riquezas de abordar un objeto de estudio a partir del diálogo entre disciplinas (pedagogía, arquitectura, diseño, etc.); y por otro hallar los modos de estudiar el espacio escolar.

El espacio escolar está en permanente movimiento y transformación, por tanto, estudiarlo contempla esta configuración constante. El primer punto a señalar es que para estudiar el espacio escolar hay que habitarlo, estar allí, vivirlo junto con los sujetos y grupos escolares, usarlo a veces haciendo observaciones y entrevistas, y otras veces simplemente estando. Es en esa experiencia compartida que irrumpen variadas referencias a lo espacial respecto a los usos, sentidos y experiencias.

Por otra parte, hallamos necesario realizar dibujos, registrar referencias espaciales al estar observando o entrevistando, acudir a otros sentidos, más allá de la mirada: tocar, oír, reconocer olores, texturas, etc., y registrarlas como parte del estudio. A su vez se requiere especial atención en las descripciones, que además de incorporar lenguajes o referencias espaciales, deben prescindir de valoraciones de tamaño (grande, chico, etc.), de estética o de funcionalidad (lindo, feo, cómodo).

La primera escuela en la que realizamos trabajo de campo fue la correntina y quizá la diferencia con otras instituciones abonó a la extrañeza. Dice Elsie Rockwell (2009) que la etnografía “nos transforma la mirada. Nunca se emerge de la experiencia etnográfica pensando sobre el tema lo mismo que al inicio” (p. 66). Hacer la pregunta por el espacio en una EFA estalló los marcos de referencia, puso en evidencia otros usos de lo espacial, diversas maneras de configurarlo, tanto en su construcción como en su apropiación y usos. Por último, estudiar el espacio escolar en la ruralidad requiere de un punto a considerar vinculado con aquellas mismas notas que caracterizan al territorio. Aludimos a las distancias, la accesibilidad y la conexión de las escuelas con los centros urbanos (la falta de transporte público, la necesidad de caminos transitables, etc.), aspectos que se ponen en juego al momento de realizar el trabajo de campo.

Con respecto a estudiarlo entre disciplinas, los diálogos enriquecen la mirada. Es en el estudio escolar donde, por ejemplo, pedagogía y arquitectura dialogan sobre un mismo objeto. En las escuelas que recorrimos con arquitectos se destacan las diferencias entre aquello que se mira desde una u otra disciplina, y cómo se lo mira. En ese sentido resultó

valioso incorporar diferentes lenguajes al estudio de lo espacial: fotografías, geométrales, tablas, etc.

\*\*\*

*La escuela en el medio rural es referente de lo público, representa la presencia de lo colectivo y lo social, abona a sostener lo común. En esta tesis estudiamos los diálogos entre arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en escuelas secundarias rurales en tanto reconocemos la importancia de pensar espacios escolares que permitan **hacer escuela** y asegurar la efectivización del derecho a la educación secundaria en el medio rural.*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros Editor.
- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, (N° 42), 3-13.
- Ambrogi, S. y Cragnolino, E. (Comps.) (2021) *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio. (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 59-76). Editorial Fundación La Hendija.
- Arañó, A. (Ed.) (2011). *Arquitectura Escolar. SEP 90 AÑOS*. México, D.F, Secretaría de Educación Pública, SEP; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, CONACULTA.
- Arfuch, L. (2002). Entre lo público y lo privado. Contornos de la interioridad. En Arfuch, L., *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* (pp. 67-86). Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Arrieta, R. y Montenegro, G. (2015). "Estamos en una institución y hay que respetarla..." Modos correctos de estar en la escuela. Una mirada desde los alumnos. *Boletín de Antropología y Educación*, año 6 (núm. 9), 19-22.
- Ávila, S. (2007). Escuela y comunidad en contextos de transformaciones sociales. En E. Cragnolino. (Comp.), *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 151-175). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

- Babín, L. (2016). *Historia de la EFA Ñande Roga*. Moglia, SRL.
- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (2007). Prólogo. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio. (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 7-10). Editorial Fundación La Hendija.
- Barbieri, P. (2015). *Edificios para la educación superior en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX en la ciudad de Rosario* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Rosario]. (mimeo).
- Barrán Casas, P. (2008). *Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo*. Universidad de la República.
- Barrán Casas, P. (2020). *La sistematización de la arquitectura escolar pública. Orígenes, difusión internacional y Desarrollo en el río de la Plata (1955-1973)* [Tesis Doctoral, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República]. <http://www.fadu.edu.uy/sepep/tesis/la-sistematizacion-de-la-arquitectura-escolar-publica-origenes-difusion-internacional-y-desarrollo-en-el-rio-de-la-plata-1955-1973/>
- Barsky, O. y Schejtman, A. (Comps) (2008). *El desarrollo rural en la Argentina: un enfoque territorial*. Siglo XXI Editores.
- Blanc, M.C. y Cattaneo, D. (2021). La imagen y el museo. Espacios educativos y redes culturales a partir del Museo Municipal de Bellas Artes “Juan. B. Castagnino” (1937-1946). *Anuario de Historia de la Educación*, Vol.22 (2), 75-97.
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas: la experiencia escolar a través de los objetos*. Homo Sapiens Editores.
- Bozzano, H. (2020). Territorios rurales en Argentina. El método stlocus: qué ruralidad, qué lugares, qué ciencia, qué política. En J. Cerdá y G. Mateo. (Coord.) *La ruralidad en tensión* (pp. 25-74). Editorial Teseo.
- Brandariz, G. (1998). *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Serie Ediciones Previas FADU UBA (número 19) EUDEBA.

- Buitron, V., Sokolowicz, D., Spindiak, J. y Terigi, F. (2021). *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005). *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Graó.
- Cabrera, R. (2020). El proyecto dialoga con la realidad. En Serra, M. S., Trlin, M., Cabrera, R. y Serra, M. F. (comps.) (2020). *Configuraciones espaciales de las EFAs del Taragüí: experiencias de educación secundaria rural en la provincia de Corrientes* (pp. 135-151). UNL Editora.
- Cabrera, R. y Trlin, M. (2014). Proyectar para aprender. En Cabrera, R., Trlin, M. y Serra, M.S. (Coord.) (2014). *Proyectando escuelas primarias no graduadas: Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos. Libro II* (pp. 8-15). Universidad Nacional del Litoral.
- Cabrera, R., Trlin, M. y Serra, M.S. (Coord.) (2014). *Proyectando escuelas primarias no graduadas: Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos. Libro I*. Universidad Nacional del Litoral.
- Calvino, I. ([1972] 2022). *Las ciudades invisibles*. (36 ed.). Ed. Siruela.
- Carreño, G. (2019a). Cotidianidad y prácticas docentes en torno a la ruralidad en una escuela rural pública de la pampa húmeda. En O. Falconi y L. Abrate. (Comps.), *XI Jornadas de Investigación en Educación: Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación Tomo III* (pp. 364-373). CIFYH – ECE // FFyH – UNC.
- Carreño, G. (2019 b). *Esta no es una escuela rural, es semi-rural. Una etnografía sobre la ruralidad y prácticas docentes en una escuela rural pública de nivel primario en contexto de avance del modelo de los agronegocios* [Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba]. (mimeo).



- Carreño, G., Coutinho Melo, C. y Flores, H. (2021). Aproximaciones al proceso de escolarización desde proyectos educativos alternativos en los inicios de dos movimientos sociales: el caso del Movimiento de Trabajadores Sin Tierra (MST) y el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC). En S. Ambroggi y E. Cragolino. (Comps.), *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación* (pp. 59-80). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Castro, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba* [Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2536>
- Castro, A. (2018). La espacialidad escolar, lecturas en foco y desplazamientos en la (de)construcción de un objeto [Ponencia]. *Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela, DIE (Departamento de Investigaciones Educativas) del CINVESTAV, D.F., México.* (mimeo).
- Castro, A., Martino, A., Van Cauteren, A. y López, V. (2020). Políticas educativas y procesos de escolarización en la escuela secundaria: reflexiones en los albores del siglo XXI en Argentina. En A. Castro y S. Oliva. (Comps.), *Espacialidad y educación: reflexiones y experiencias desde la investigación* (pp. 20-32). Universidad Nacional de Córdoba.
- Castro, A. y Oliva, S. (2020) (Comps.). *Espacialidad y educación: reflexiones y experiencias desde la investigación*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Castro, H. y Reboratti, C. (2008). Revisión del concepto de ruralidad en Argentina y alternativas posibles para su redefinición. *Serie de estudios e investigaciones N°15*. Ministerio de Economía y Producción; Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos; Dirección de Desarrollo Agropecuario; PROINDER.

- Castro, H. (2018). Lo rural en cuestión: perspectivas y debates sobre un concepto clave. En H. Castro y M. Arzeno. (Coords.), *Lo rural en redefinición: aproximaciones y estrategias desde la geografía* (pp. 19-43). Biblos.
- Cattaneo, D. (2015). *La arquitectura escolar como instrumento de Estado. Contrapuntos Nación - provincias en la década de 1930* [Tesis Doctoral, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario]. Rep Hip UNR. <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/5380>
- Cattaneo, D. y Espinoza, L. (2018). Arquitectura escolar e historia. Repaso sobre enfoques, problemas y proyectos [Ponencia]. *VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad*, Córdoba, Argentina. (mimeo).
- Cattaneo, D. (enero-junio 2021). La arquitectura frente a las innovaciones pedagógicas. Pervivencia y resignificación de la Escuela Nueva en el Cono Sur. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 23 (1), 54-65. Disponible en: <https://doi.org/10.14718/RevArq.2021.2589>
- Cerdá, J. y Mateo, G. (Coord.) (2020). *La ruralidad en tensión*. Editorial Teseo.
- Chartier, D. (s/f). *Al inicio de las formaciones en alternancia. Historia de una pedagogía asociativa en el mundo agrícola y rural*. Ediciones universitarias, UNMFREO.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marín*. Ediciones Manantial.
- Chartier, R. (1993). Popular Culture: a concept revisited. *Intellectual History Newsletter* (N° 15), 3-13.
- Ching, F. (1979). *Arquitectura. Forma, espacio y orden*. Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Chiurazzi, T. (2007). Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio. (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 45-58). Editorial Fundación La Hendija.
- Clavero, R. (2007). Lo público y lo privado en las prácticas escolares de las escuelas rurales. En E. Cragnolino. (Comp.), *Educación en los espacios sociales rurales* (pp.

- 51-79). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Clavero, R., Gilli, T. y Klare von Hermann, B. (2004). *Lo público y lo privado en las prácticas escolares de las escuelas rurales* [Trabajo final de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba]. (mimeo).
- Cloquell, S., Albanesi, R., Nogueira, M. y Propersi, P. (2do semestre de 2011). Las localidades del sur santafesino. Factores favorables y desfavorables de la imbricación urbano-rural. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios* (Nº 35), 5-34.
- Cloquell, S., Albanesi, R. y Propersi, P. (2007). *La nueva trama social de las localidades urbano-rurales del sur de Santa Fe*. Grupo de Estudios Agrarios (UNR).
- Colussi, J. y Serra, M. F. (2019). 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* (pp. 39-55). Editorial Laborde.
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (Coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (pp. 263-297). IIPE-Unesco.
- Cragolino, E. (2004). Escuela, maestros y familias en el espacio social rural tulumbaro. *Revista ETNIA Instituto de Investigaciones Antropológicas, Olavarría* (Nº 46-47), 71-86.
- Cragolino, E. (Dir.), Bowman, A., Brumat, M., Caciorgna, L., Delprato, M., Ligorria, V., Ominetti, L. y Piccioni, A. (Integrantes) (2008) *Relevamiento de propuestas pedagógicas para la creación de una escuela secundaria en el norte de Córdoba*. *Demanda del Movimiento Campesino de Córdoba*, Documento de Trabajo Nº 1,

Programa Educación Rural y Educación Básica de Jóvenes y Adultos -, CIFYH-FFYH UNC, (mimeo).

Cragolino, E. (2007). Introducción y “Esa escuela es nuestra” Relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de familias rurales. En E. Cragolino. (Comp.), *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 9-16 y 17-50). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Cragolino, E. (2011). La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. En M. Lorenzatti (Comp.), *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 191-209). Vaca Narvaja Ed.

Cragolino, E (2015). Políticas públicas de educación en el campo. Análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba (Argentina). *Revista Educacao em perspectiva. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa vol. 6, (N° 2),199-216.*

da Silva, L. (2021). *Genealogía del sanitario escolar. Una indagación en escuelas primarias públicas de la ciudad de Buenos Aires, 1875 – 1905* [Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Buenos Aires]. (mimeo)

de Certeau, M. ([1980] 2000) *La invención de lo cotidiano I - Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

de Solá-Morales, I. (2000). Arquitectura, Espacio. En I. de Solá-Morales, M. Llorente, J. Montaner, A. Ramon y J. Oliveras. (Ed.) *Introducción a la arquitectura. Conceptos fundamentales* (pp. 15-27). Ed. UPC.

de Solá-Morales, I. (1995). *Diferencias. Topografía de la arquitectura contemporánea*. Editorial Gustavo Gili, S.A.

- Diker, G. (2007). La resistencia del espacio escolar. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Repensar las escuelas. 1° Convocatoria Nacional a estudiantes de arquitectura* (pp. 13-15).
- Dinova, O. (1997). *Escuelas de alternancia 'Un proyecto de vida': educación rural por un campo mejor*. GEEMA, Colección Propuestas para educadores.
- Duffaure, A. (2001). *Educación, Medio y Alternancia*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Plan Social educativo Ediciones Universitarias U.N.M.F.R.E.O.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. *Cadernos de Pesquisa [online]*, vol. 34 (núm. 122), 305-335.
- Dussel, I. (2021). Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías. En J. Collet y S. Gringberg. (Ed.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina y España* (pp. 131-145). Ediciones Morata, S.L.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Genealogía de las formas de enseñar*. Ed. Santillana.
- Durá Gúrpide, I. (2017). La construcción de escuelas en Mendoza durante el primer peronismo (1946-1955). La acción complementaria del gobierno nacional, la Fundación Eva Perón y los gobiernos provinciales [ponencia]. *XVI Jornadas Interescuelas*. Departamento de Historia, CEHis y Facultad de Humanidades de la UNMdP, Mar del Plata, Argentina. (mimeo).
- Durá Gúrpide, I. (2020). Nuevos tiempos, nuevas escuelas. Líneas de trabajo para definir la arquitectura escolar del siglo XXI a partir del caso de Mendoza. *A&P Continuidad* 7 (13), 92-103.
- Echegaray, M. (abril - septiembre 2018) Ser sapo de este pozo. Desigualdades socioeducativas en el nivel secundario rural. Aproximaciones de sentidos a las juventudes rurales. *RevIISE | Vol 11, Año 11*, 29-38.

- Engels, F. ([1844] 2013). Las grandes ciudades. *Bifurcaciones. Revista de Estudios Culturales Urbanos* (12). [http://www.bifurcaciones.cl/bifurcaciones/wp-content/uploads/2013/03/bifurcaciones\\_012\\_Engels.pdf](http://www.bifurcaciones.cl/bifurcaciones/wp-content/uploads/2013/03/bifurcaciones_012_Engels.pdf)
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Espinoza, L. (2016). *Arquitectura educativa y políticas públicas en Santa Fe (2007-2011). Producción y comunicación de la arquitectura en el Estado* [Tesis Doctoral, Facultad de Arquitectura Planeamiento y Diseño, Universidad Nacional de Rosario]. Rep Hip UNR <http://hdl.handle.net/2133/6219>
- Espinoza, L. (2014). *Arquitectura escolar y Estado moderno, Santa Fe 1900-1943* [Tesis de Maestría, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de Tucumán]. (mimeo).
- Espinoza, L. (2012). Arquitectura para Escuelas. Espacios para la reflexión profesional. En M. Trlin. (Comp.), *Seminario Internacional Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación* (pp. 81-92). Ediciones UNL.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación* (Nº 15), 101-120.
- Ezpeleta, J. (1987). Investigación participante y teoría: notas sobre una tensa relación. *Revista Argentina de Educación Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Año V* (Nº 8), 25-40.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. ([1983] 2018). Escuela y clases subalternas. En E. Rockwell, compilado por N. Arata, J. Escalante, A. Padawer, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 57-76). CLACSO.
- Fattore, N. y Bernardi, G. (2014). *Programa Joven de Inclusión Socioeducativa. Rosario, Santa Fe (Argentina)*. UNICEF y UNR.

- Faraci, M., Litvin, F., Barrionuevo, J., De Marco, I., Kustich, I., Madrid, D., Massanet, A., y Piccardo, M. (2017) *Equipamientos colectivos y espacio público: una aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar*. Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Faiguenbaum, S. (2011). Definiciones oficiales de “rural” y/o “urbano” en el mundo. En M. Dirven (Dir.), R. Echeverri, C. Sabalain, A. Rodriguez, D. Candia, C. Peña y S. Faiguenbaum, *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*. CEPAL.  
[http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/43523/Serie\\_W\\_397.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/43523/Serie_W_397.pdf)
- Fainholc, B. (1980). *La educación rural argentina*. Editorial Sudamericana.
- Fenillade, I. (1995). *Reflexiones de aquí, de allá y de alternancia también*. Edit. UNEFAM.
- Fernández, M. y Welti, E. (2009). Entre educación y trabajo: la presencia de saberes socialmente productivos en la historia y desarrollo de las Escuelas de la Familia Agrícola en la provincia de Santa Fe. En E. Ossana. (Coord.), *Sobre viejos y nuevos saberes. Educación, trabajo y producción en la provincia de Santa Fe* (pp. 215-226). Laborde editor.
- Fernández, S. (2020). Escala, espacio, lugar. Reflexiones sobre la perspectiva regional/local. En J. Cerdá y G. Mateo. (Coord.) *La ruralidad en tensión* (pp. 75-110). Editorial Teseo.
- Fiorito, M. (2016). *Diseño Integral como política estatal. Arquitecturas para la enseñanza media en Argentina, 1934-1944*. Prohistoria Ediciones.
- Forni, F., Neiman, G., Roldán, L. y Sabatino, J. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Ed. Ciccus.
- Foucault, M. (1967). Utopías y heterotopías [Conferencia radiofónica]. *France-Culture*, diciembre 1966.

- Franco López, V. (2019). Lo(s) común(es) en arquitectura. Más allá de lo público y lo privado. *A&P Continuidad*, 6 (10), 46-53.
- García Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad*. Editorial Sudamericana.
- García Ruíz, M., Yurén, M. y Alberó, B. (julio-diciembre, 2016). Arquitecturas y configuraciones espaciales en la formación universitaria: habitabilidad y heterotopías. *Revista Sinéctica*, (N° 47), 1-17.
- Gareis, L. (2019). ¿Jóvenes rurales? Entre trabajos y estilos en un pueblo rural-urbano de México. En F. D'Aluisio, V. Plaza Schaefer, M. Previtali. (Comps.), *Estudios sobre juventudes en Argentina VI. Protagonismos juveniles a 100 años de la Reforma Universitaria. Acciones y debates por los derechos que nos faltan* (pp. 247-262). Universidad Nacional de Córdoba.
- Geertz, C. ([1973] 2003). *La interpretación de las culturas*. Ed. Gedisa. S. A.
- Gervais-Lambony, P. y Dufaux, F. (2016). Espacio y justicia: apertura y aperturas. En B. Bret, P. Gervais-Lambony, C. Hancock y F. Landy. (Comps.) *Justicia e injusticias espaciales* (pp. 67-76). UNR Editora.
- Giarracca, N. (Comp.) (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Colección Grupos de Trabajo. CLACSO.
- Giarracca, N. y Teubal, M. ([2008] - 2017). Del desarrollo agroindustrial a la expansión del 'agronegocio': el caso argentino. En M. Teubal. (Ed.), *Norma Giarracca. Estudios rurales y movimientos sociales: miradas desde el sur. Antología esencial* (pp. 349-379). CLACSO Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño.
- Giarracca, N. y Teubal, M. (Coord.) (2005). *El campo argentino en la encrucijada*. Editorial Alianza.



- Gil Guinea, L. (2016). *Lugares intermedios. La "filosofía del umbral" en la arquitectura del Team 10* [Tesis Doctoral, Departamento de Proyectos Arquitectónicos, Universidad Politécnica de Madrid]. [https://oa.upm.es/43751/1/LUIS\\_MARIA\\_GIL\\_GUINEA.pdf](https://oa.upm.es/43751/1/LUIS_MARIA_GIL_GUINEA.pdf).
- Gili Diez, V. (2021). Prácticas y experiencias formativas en los procesos de transición a la vida adulta de jóvenes chacareros de Médano de Oro, provincia de San Juan. En S. Ambroggi y E. Cragnolino. (Comps.), *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación* (pp. 150-174). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Godoy, F. (2022). Bibliotecas populares para la construcción de sentidos. Arquitectura móvil como posibilitante. *Revista Polis* (n° 20). Disponible en <https://www.fadu.unl.edu.ar/polis>
- Gómez, S. (2001). ¿Nueva ruralidad? Un aporte al debate. [Ponencia]. *Semanas Sociales de la Diócesis de Talca "Soñando una nueva ruralidad"*, Talca, Chile. En Síntesis del informe de investigación "La nueva ruralidad ¿qué tan nueva?", Santiago de Chile, julio de 2000.
- González, I. y Costantini, A. (2011). El caso de la alternancia en la educación media rural. En M. Plencovich y A. Costantini (Coord.), *Educación, ruralidad y territorio* (pp. 259-284). Ed. Ciccus.
- Gras, C. (2011). Cambio agrario y nueva ruralidad: Caleidoscopio de la expansión sojera en la región pampeana. *Revista Trabajo y Sociedad. Sociología del trabajo – Estudios culturales – Narrativas sociológicas y literarias vol. XV* (N° 18), 7-24. [www.unse.edu.ar/trabajosociedad](http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad)
- Grementieri, F. y Shmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600 – 1975*. Pamplatina.
- Griffiths, V. (1977). *Problemas de la educación rural*. Editorial Paidós.

- Guirado, M. (2013). Entre lo doméstico y lo escolar: el caso de una escuela albergue rural. En L. Lionetti, A. Civera y F. Obino Correa Werle. (Comps.), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina* (pp. 147-162). Prohistoria Ediciones, El Colegio Mexiquense A.C., El Colegio de Michoacán, A.C.
- Guirado, M. (2010). Entre lo doméstico y lo escolar. Las prácticas cotidianas en el proceso de escolarización de una escuela albergue rural [Ponencia]. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología*, La Plata, Argentina. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5788/ev.5788.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5788/ev.5788.pdf)
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu Editores.
- Harvey, D. (1994). La construcción social del espacio y el tiempo: Una teoría relacional. *Geographical Review of Japan Vol 67 (Ser. B) (Nº 2)*, 126-135. Traducción: Dra. Perla Zusman. Adaptación y corrección Lic. Gabriela Cecchetto (FFyH UNC).
- Harvey, D. ([1973] 1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Siglo XXI Editores.
- Iglesias, L. (1973). *La Escuela Rural Unitaria*. Ediciones Bach.
- Kantor, D. (2007). El lugar de lo joven en la escuela. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio. (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 209-224). Editorial Fundación La Hendija.
- Larrosa Bondia, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Noveduc / perfiles. Candaya.
- Lefebvre, H. ([1974] 2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros Colección Entrelíneas.
- Lefebvre, H. (1976). *Reflections on the Politics of Space*. Antípode.
- Levy Bencostta, M. (2018). Historia de la educación y cultura material escolar: debates acerca de la arquitectura escolar en Brasil [Ponencia]. *Taller sobre espacios y*

- arquitecturas en la escuela, DIE (Departamento de Investigaciones Educativas) del CINVESTAV, D.F., México. (mimeo).*
- Liceaga, M. y Mónaco, J. (abril 2017). Enseñar y estudiar en escuelas rurales. *Le Monde Diplomatique Suplemento La educación en debate UNIPE*, (Nº 49), 1-2.
- Liernur, J. y Aliata, F. (2004). *Diccionario de Arquitectura en la Argentina. Estilos. Obras. Biografías. Instituciones. Ciudades*. Ed. Clarín Arquitectura.
- Ligorria, V. (2007). El ciclo básico unificado rural en el norte de Córdoba: ¿alternativa para la inclusión y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria? En E. Cragolino. (Comp.), *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 127-150). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ligorria, V. (2020). *Hacer la secundaria en una escuela rural con albergue mixto: experiencias formativas de jóvenes en Córdoba* [Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba]. (mimeo).
- Ligorria, V. (2017). Jóvenes rurales y educación secundaria. Promesas y cuestionamientos en las perspectivas de futuro [Ponencia]. *X Jornadas de Investigación en Educación A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) "Educación: derecho social y responsabilidad estatal"* CIFYH – ECE FFyH – UNC, Córdoba, Argentina. (mimeo).
- Ligorria, V. y Mercado, R. (2021). Cuando el futuro es hoy. Experiencias de jóvenes rurales y/o campesinos entre la escuela secundaria y la universidad. En S. Ambroggi y E. Cragolino. (Comps.), *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación* (pp. 199-220). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ligorria, V. y Schmuck, E. (2019). Investigar sobre juventudes rurales. Desafíos para superar la invisibilidad. En M. Abate Daga y E. Rodríguez Rocha. (Comps.), *Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación, 2018* (pp. 69-77). Editorial del

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/11757/Publicacion%20RIAE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

López, N. (s/d). *Ciénaga en el recuerdo. Humilde relato*. (mimeo)

Lorenzatti, M. (2007). El aula rural multigrado y la intervención pedagógica. Aproximaciones a una realidad compleja. En E. Cragnolino. (Comp.), *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 101-126). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Manzanal, M. (2006). Regiones, territorios e institucionalidad del desarrollo rural. En M. Manzanal, G. Neiman y M. Lattuada. (Comps.), *Desarrollo rural, organizaciones, instituciones y territorios* (pp. 21-50). Ediciones CICCUS.

Manzanal, M., Neiman, G. y Lattuada., M. (Comps.) (2006). *Desarrollo rural, organizaciones, instituciones y territorios*. Ediciones CICCUS.

Martinelli, P. (2018). La construcción del umbral urbano. Le Corbusier y el Immeuble Clarté en Ginebra. *A&P Continuidad* (8), 90-105.

Martínez Boom, A. (2012). Lo visible y lo enunciable: espacio arquitectónico y campo educativo. En M. Trlin. (Comp.), *Seminario Internacional Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación* (pp. 11-22). Ediciones UNL.

Martínez, E. (1 de noviembre de 2014). Configuración urbana, hábitat y apropiación del espacio. *Revista Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales* Vol. XVIII (núm. 493 - 33), 1-20.

Martino, A. (2019). Desde la escuela: murales y registros de asistencia. Una mirada sobre la intermitente ausencia/presencia en el tiempo escolar. En O. Falconi y L. Abrate. (Comps.), *XI Jornadas de Investigación en Educación: Disputas por la igualdad*:

- hegemonías y resistencias en educación Tomo II* (pp. 159-174). CIFFyH – ECE // FFyH – UNC.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2018). La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora? En J. Larrosa Bondia. (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 19-40). Miño y Dávila Editores.
- Massey, D. (2007). Geometrías del poder y la conceptualización del espacio [Conferencia], *Conferencia en Universidad Nacional de Venezuela, Caracas, Venezuela*.
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Arfuch (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, (pp. 101-127). Paidós.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización [Conferencia]. *XVIII Congreso de la Asociación de Geógrafos Españoles*, Madrid, España.
- Massey, D. (1984). *Spatial divisions of labour. Social structures and the geography of production*. Macmillan Press.
- Mendiondo, J. (2012). El espacio educativo. En M. Trlin. (Comp.), *Seminario Internacional Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación* (pp. 93-99). Ediciones UNL.
- Melendez, C., Escudero, H. y Yuni, J. (2019). Formatos para la escuela secundaria rural argentina. En O. Falconi y L. Abrate. (Comps.), *XI Jornadas de Investigación en Educación: Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación Tomo II* (pp. 247-257). CIFFyH – ECE // FFyH – UNC.
- Mina, M. (2021). Desenlaces futuros: opciones de las juventudes rurales y estrategias para la vida en una Escuela Campesina del noroeste cordobés. En S. Ambrogi y E. Cragolino. (Comps.), *Experiencias formativas en territorios rurales en*

- transformación* (pp. 119-149). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Montaner, J. (1997). *La modernidad superada. Arquitectura, arte y pensamiento del siglo XX*. Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Montenegro, G. (2017). La configuración de las relaciones entre niños hermanos en una escuela albergue rural. *Cuadernos De Educación*, 14 (14), 1-11r. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16949>
- Montenegro, G. (2021). *Vivir la escuela: un enfoque histórico-etnográfico sobre la dimensión formativa de la domesticidad en un albergue rural de Malargüe (Mendoza, Argentina, 2013-2016)* [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba]. (mimeo).
- Montenegro, G. (2019). Alimentar y compartir: experiencias formativas en el comedor escolar. En O. Falconi y L. Abrate. (Comps.), *XI Jornadas de Investigación en Educación: Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación Tomo III* (pp. 409-418). CIFFyH – ECE // FFyH – UNC.
- Norberg-Schulz, C. (1975). *Nuevos caminos de la arquitectura. Existencia, espacio y arquitectura*. Editorial Blume.
- Olivera, Y. (2019). Estrategias de Enseñanza en Aula Multigrado Rural: un estudio de corte socio-antropológico. En O. Falconi y L. Abrate. (Comps.), *XI Jornadas de Investigación en Educación: Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación Tomo III* (pp. 354-363). CIFFyH – ECE // FFyH – UNC.
- Ortiz, R. (2002). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Pélaez Iglesias, A. (2020). El aula como mobiliario. Estrategias modernas para un escenario escolar contemporáneo. *A&P Continuidad* 7 (13), 62-71.

- Petitti, E. (2021). Una aproximación a la política educativa en los espacios rurales desde diferentes escalas contextuales: el caso del Programa EMER. En S. Ambrogi y E. Cragnolino. (Comps.), *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación* (pp. 33-58). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Pérez, E. (2001). Repensando el desarrollo rural. Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarracca. (Comp.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 16-29). CLACSO.
- Piovani, J. (2007). Cap. 5 El diseño de la investigación, Cap. 10 La observación, Cap. 12 La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 71-85, 191-202, 215-225). Emecé Editores.
- Plá Pérez, A. y Konzevik Cabib, G. (2018). Reflexiones sobre la espacialidad arquitectónica en los centros educativos [Ponencia]. *Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela, DIE (Departamento de Investigaciones Educativas) del CINVESTAV, D.F., México.* (mimeo).
- Plá Pérez, A. (2018). Reflexiones sobre la espacialidad arquitectónica en los centros educativos [Ponencia]. *Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela, DIE (Departamento de Investigaciones Educativas) del CINVESTAV, D.F., México.* (mimeo).
- Plencovich, M., Costantini, A. y Bocchicchio, A. (2008). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura.* Ediciones Ciccus.
- Plencovich, M. y Costantini, A. (Coords.) (2011). *Educación, ruralidad y territorio.* Ediciones Ciccus.
- Plencovich, M. (Coord.) (2014). *Sistema educativo y educación agraria. Deriva e inclusión.* Ediciones Ciccus.

- Pozo Bernal, M. (2017). *La disolución del aula. Mapa de espacios arquitectónicos para un territorio pedagógico* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/70988>
- Prada, G. (2020). El encuentro como proyecto. Jardines comunitarios y producción social del hábitat. *A&P Continuidad* 7 (13), 116-125.
- Prieto, E. (2011). *La arquitectura de la ciudad global. Redes, no-lugares y naturaleza*. Siglo XXI - Biblioteca Nueva.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios (2007) Manual de Proyecto, Herramientas para el Programa Nacional 700 escuelas.
- Prudent, E. y Scarfó, G. (2019). La escuela secundaria en la ruralidad: tendencias recientes e iniciativas jurisdiccionales para garantizar su obligatoriedad. En O. Falconi y L. Abrate. (Comps.), *XI Jornadas de Investigación en Educación: Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación Tomo III* (pp. 258-271). CIFYH – ECE // FFyH – UNC.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Rei Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo Editor. S.A.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Editorial Ariel.
- Quiceno Castrillón, H. (mayo-agosto 2009). Espacio, arquitectura y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21 (núm. 54), 13-27.
- Quiceno Castrillón, H. (2012). Pedagogía para Arquitectos. En M. Trlin. (Comp.), *Seminario Internacional Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación* (pp. 23-38). Ediciones UNL.



- Ramírez Potes, F. (2018). Arquitectura escolar contemporánea en Colombia [Ponencia]. *Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela, DIE (Departamento de Investigaciones Educativas) del CINVESTAV, D.F., México.* (mimeo).
- Ramírez Potes, F. (mayo-agosto 2009 b). La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía, vol. 21* (núm. 54), 81-101.
- Ramírez Potes, F. (mayo-agosto 2009 a). Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna. *Revista Educación y Pedagogía, vol. 21* (núm. 54), 29-65.
- Rancière, J. (1998). Escuela, producción e igualdad. *L'école de la démocratie*, Edilig, Fondation Diderot.
- Río, J. (2011). La alternancia: un modelo educativo para la producción agropecuaria. *Vías. Para la educación y el Trabajo, Revista del Centro de Estudios de Educación y Formación para el Trabajo "Enrique Valls", Universidad Nacional de San Martín.*  
[http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c\\_valls/Rev.%20Vias%20N%C2%BA%204.PDF](http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_valls/Rev.%20Vias%20N%C2%BA%204.PDF)
- Ríos Beltrán, R. (julio - diciembre de 2012). Miradas y usos del concepto apropiación. Reflexiones introductorias. *Revista UIS Humanidades. Vol. 40* (Nº 2), 99-111.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (junio 1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica [ponencia]. *Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.*  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093/4172>
- Rockwell, E. ([1996] 2018). Claves para la apropiación. La educación rural en México. En E. Rockwell, compilado por N. Arata, J. Escalante, A. Padawer, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 139-171). CLACSO.
- Rockwell, E. (enero 2004- mayo 2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *SOMEHIDE Sociedad Mexicana de Historia de la*

*Educación "Memoria, conocimiento, y utopía" Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Ediciones Pomares, S. A. (Número 1), 28-38.*

Rockwell, E. ([1997] 2018). La dinámica cultural en la escuela. En E. Rockwell, compilado por N. Arata, J. Escalante, A. Padawer, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 305-329). CLACSO.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós.

Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? [Conferencia]. *XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*, Buenos Aires, Argentina.  
<https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>

Rockwell, E. ([2011] 2018). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación y subversión? En E. Rockwell, compilado por N. Arata, J. Escalante, A. Padawer, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 239-263). CLACSO.

Roldan, S. (2019). Un edificio para el privilegio. El "prestigio" en la producción de las fronteras escolares [Ponencia]. *XII Encuentro de Cátedras de Pedagogía "En torno a la Pedagogía y lo pedagógico. Herencias y novedades en la contemporaneidad"*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Argentina. (mimeo).

Roldan, S. y da Silva, L. (enero a junio de 2021). Aproximaciones al espacio escolar: un análisis del edificio escolar como dispositivo de convivencia. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 1 (año 17, nro. 16), 118-128.

Rosemberg, D. (noviembre 2015). Ni estatales ni privadas: escuelas de gestión social. *Le Monde Diplomatique Suplemento La educación en debate UNIFE* (Nº 36), 1-2.

- Rubio, B. (2001). *Explotados y excluidos. Los campesinos latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal*. Plaza y Valdés Editores.
- Santos Casaña, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 15 (Nº 2), 71-91.
- Santos Casaña, L. (2021) Presentación. En M. Castedo, C. Broitman e I. Siede. (Comps.), *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primarias* (pp. 13-30). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones; 74). URL: <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>
- Saquet, M. (2021). *Conciencia de clase y de lugar, praxis y desarrollo territorial*. Editorial CLACSO.
- Schmuck, M. (2021). ¿Quién soy en el campo?, ¿qué hago ahora con mis registros? Del trabajo del campo a la escritura de una etnografía sobre juventudes rurales. En S. Ambroggi y E. Cragnolino. (Comps.), *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación* (pp. 175-196). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Serra, M.F. (2017). *Arquitectura y educación en la escuela rural secundaria de alternancia. Un acercamiento a la EFA Santa Lucía* [Tesis Especialización, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral]. (mimeo).
- Serra, M. F. (2018). Arquitectura y educación rural agrotécnica: miradas sobre un caso. En N. Llevot y J. Sanuy (edits.), *Educació i desenvolupament rural as segles XIX-XX-XXI* (pp.307-317). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Serra, M. F. (2021). Configuraciones espaciales en la escuela secundaria rural argentina. El caso de una escuela cordobesa. *Revista Educación y Vínculos*, (7), 122-136.

- Serra, M. F. y Castro, A. (2020). Universalización de la escolaridad y espacialidad. ¿Seremos capaces de pensar formas de espacialidad que alojen a todos? En A. Castro y S. Oliva. (Comps.), *Espacialidad y educación: reflexiones y experiencias desde la investigación* (pp. 33-41). Universidad Nacional de Córdoba.
- Serra, M.F. y Colussi, J. (2022). De denuncias, revisiones y nuevas miradas. El espacio escolar desde los planteos de Paulo Freire y el aporte de los teóricos del espacio social. *Revista Itinerarios Educativos Universidad Nacional del Litoral, Argentina*. (núm. 16, e0026), 1-7. URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5823319007>
- Serra, M.F., Serra, M.S. y Trlin, M. (2020). EFA Santa Lucía, hitos de una construcción colectiva. En M.S. Serra, M. Trlin, R. Cabrera y M. F. Serra. (Comps.) (2020). *Configuraciones espaciales de las EFAs del Taragüí: experiencias de educación secundaria rural en la provincia de Corrientes* (pp. 35-43). UNL Editora.
- Serra, M.S. y Serra, M.F. (2019). Entre formatos universales y singulares: la cuestión del espacio escolar en el medio rural [Ponencia]. *XII Encuentro de Cátedras de Pedagogía "En torno a la Pedagogía y lo pedagógico. Herencias y novedades en la contemporaneidad"*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipoletti, Argentina. (mimeo).
- Serra, M. S. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica Año III* (N° IV), 36-43.
- Serra, M.S. (enero-junio 2022). Elogio del confinamiento. Una revisión del espacio escolar en tiempos pospandémicos. *Revista del IICE* (51), 19-30.
- Serra, M. S. (2017a). Escuelas sin muros. Disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa. En M.S. Serra, P. Pineau y M. Southwell (editores), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II* (pp. 37-48). Biblos.

- Serra, M. S. (2012). Espacios educativos, problemas y desafíos. En M. Trlin. (Comp.), *Seminario Internacional Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación* (pp. 117-121). Ediciones UNL.
- Serra, M. S. (2019). Pedagogía + arquitectura: reflexiones acerca del cruce de disciplinas. *Revista Anuario Historia de la Educación - SAHE - Vol. 20* (N° 1), 107-123.
- Serra, M.S. (2017b). Las Escuelas de la Familia Agrícola correntinas del Taragüí y los caminos de la construcción de sentido para el nivel medio [Ponencia]. *Seminario internacional "Políticas educativas, dispositivos pedagógicos y formación docente contra la desigualdad escolar. Un diálogo Francia-América Latina"*, Buenos Aires, Argentina.
- Serra, M. S., Pacenti C. y Serra, M. F. (2014). Escuelas con/sin grados. Tensiones entre lo establecido y lo innovador. En R. Cabrera, M. Trlin y M.S. Serra. (Coord.). *Proyectando escuelas primarias no graduadas: Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos. Libro I* (pp. 8-19). Universidad Nacional del Litoral.
- Serra, M.S., Serra, M.F. y Trlin, M. (2018). El espacio en la educación. Tensiones particulares del formato escolar en el medio rural, [Ponencia]. *Congreso Iberoamericano de Pedagogía 2018*, Buenos Aires, Argentina. (mimeo).
- Serra, M. S. y Trlin, M. (2017). Trazos de emancipación en las estrategias de apropiación del espacio. Las Escuelas de la Familia Agrícola correntinas del Taragüí [Ponencia]. *Congreso Internacional ISCHE*, Buenos Aires, Argentina. (mimeo).
- Serra, M. S., Trlin, M., Cabrera, R. y Serra, M. F. (Comps.) (2020). *Configuraciones espaciales de las EFAs del Taragüí: experiencias de educación secundaria rural en la provincia de Corrientes*. UNL Editora.
- Soja, E. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Tirant Humanidades.

- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-69). FLACSO Argentina - Homo Sapiens.
- Southwell, M. (2010). Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas. Jornada Latinoamericana Pedagogía Social y Educación Popular, Octubre de 2010, Buenos Aires, Argentina. Abordajes de la inclusión y el Derecho a la Educación. En M. Krichesky. (Comp.), *Cuadernos de trabajo Nº2. Pedagogía Social y Educación Popular: Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (pp. 23-36). UNIPE. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.12262/ev.12262.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12262/ev.12262.pdf)
- Southwell, M. (noviembre 2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa* (núm. 30), 23-35.
- Terigi, F. (2021). La enseñanza en los plurigrados rurales como problema didáctico. En V. Buitron, D. Sokolowicz, J. Spindiak y F. Terigi, F. *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad* (pp. 17-26). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Terigi, F. (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 191-230). Siglo Veintiuno Editores.
- Terigi, F. (2008a). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: porqué son necesarios, porqué son tan difíciles. *Propuesta educativa* 17 (29), 63-71.
- Terigi, F. (2008b). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de Maestría, FLACSO Argentina]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/1266>
- Teubal, M. (2006). Expansión del modelo sojero en la Argentina. De la producción de alimentos a los commodities. *Realidad Económica* (Nº 220), 71-96.

- Tiramonti, G. (2011). Presentación y Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 11-15 y 17-33). FLACSO Argentina - Homo Sapiens.
- Toranzo, V. (2008). *Arquitectura y pedagogía. Los espacios diseñados para el movimiento*. Ed. Nobuko.
- Torres Giles, C., Valdivia Ávila, S. y Atria Lemaitre, M. (2015). *Arquitectura escolar pública como patrimonio moderno en Chile. Registro y análisis de las obras construidas por la "Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos" en la zona centro del país. 1937-1960*. Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile y Docomomo Chile.
- Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela. el espacio social y material de la escuela*. Editorial Laertes.
- Trlin, M. (2007). Programa Nacional 700 escuelas. *Revista SUMMA +* (N° 90), 46-47.
- Trlin, M. (2012). Proyectar/alojar la innovación: articulaciones pedagógicas/arquitectónicas en el espacio educativo. En M. Trlin. (Comp.), *Seminario Internacional Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación* (pp. 129-141). Ediciones UNL.
- Trlin, M., Cattaneo, D. y Serra, M.S. (2020). La interdisciplina como proyecto. *A&P Continuidad 7* (13), 20-29.
- Trlin, M. y Serra, M. S. (2014). Encuentros y desencuentros entre innovaciones educativas y espacio escolar en la Provincia de Santa Fe. En R. Cabrera, M. Trlin y M.S. Serra. (Coord.). *Proyectando escuelas primarias no graduadas: Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos. Libro I* (pp. 20-29). Universidad Nacional del Litoral.
- Trlin, M., Serra, M.F. y Chiurazzi, T. (2021). Continuidad y alteraciones de una forma. Algunas notas sobre experiencias escolares [Ponencia]. *XXI Jornadas Argentinas*

- de *Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*, SAIEHE y UNIPE, Buenos Aires, Argentina. (mimeo).
- UNICEF-FLACSO (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina. Modelos institucionales y desafíos*. Serie: Generación Única. UNICEF-FLACSO.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos*. Centro Editorial de América Latina.
- Vélez Funes, C. (2021). Las Escuelas Campesinas. Propuestas alternativas de educación secundaria en el espacio rural. En S. Ambrogi y E. Cragolino. (Comps.), *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación* (pp. 81-100). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Viñao Frago, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Revista Historia de la Educación Vol XII-XIII* (Nº 12/13), 17-74.
- Viñao Frago, A. (2006). Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar. En A. Escolano Benito. (Dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 47-71). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Yapur, J. (2019). *Nuevos formatos escolares e inclusión educativa: un estudio sobre el Programa inclusión-terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años*. Comunic-Arte; Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación. Libro digital, DOC.
- Ziegler, S (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*.



*Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 71-88). FLACSO Argentina - Homo Sapiens.

## REFERENCIAS LEGALES E INSTITUCIONALES

Área de Estadística e Información Educativa, "Educación Común Nivel Secundario. Síntesis Estadística N° 17 Años 2010 al 2015 Total General de la Provincia de Córdoba (Dependencia Nacional y Provincial)" en [www.cba.gov.ar/informacion-y-estadistica-educativa/](http://www.cba.gov.ar/informacion-y-estadistica-educativa/)

Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Panorama de la Educación Rural en Argentina. Temas de Educación / Boletín N° 12 / Octubre de 2015

Área de Investigación y Seguimiento de Programas. Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Prudent Elías, Scarfó Gabriela, La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural: estrategias para su logro en dos jurisdicciones. Serie Apuntes de Investigación / N° 15 / Septiembre de 2018

Área de Investigación y Seguimiento de Programas. Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Diego Paredes, El nivel secundario en el ámbito rural: análisis cuantitativo sobre sus tendencias recientes. Serie La Educación en Debate / N° 22 / Diciembre de 2018

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. (2010). INDEC.  
<https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>

Decreto 125/09. (2009). Gobierno de la Provincia de Córdoba.  
[https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2014/08/150311\\_seccion1.pdf](https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2014/08/150311_seccion1.pdf)

Decreto 822/10. (2010). Gobierno de la Provincia de Santa Fe.

Decreto 3029/12. (2012). Gobierno de la Provincia de Santa Fe.  
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/banners?id=147128>

Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe. (2014).  
Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.  
[www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf](http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf)

Documento Marco Secundaria Rural 2030. (2019). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Documento Acuerdo Escolar de Convivencia. (2014). (mimeo escuela cordobesa).

Educación Secundaria en ámbitos rurales. Encuadre General 2013-1015. (2013). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba - Secretaría de Educación - Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.  
[https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionRural/docus/TOMOS/ENCUADRE\\_SECUNDARIA%20RURAL.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionRural/docus/TOMOS/ENCUADRE_SECUNDARIA%20RURAL.pdf)

Educación Común Nivel Secundario. Síntesis Estadística N° 17 Años 2010 al 2015 Total General de la Provincia de Córdoba (Dependencia Nacional y Provincial). (2010).  
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba - Secretaría de Estado de Educación - Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación

Educativa - Área de Estadística e Información Educativa.  
[www.cba.gov.ar/informacion-y-estadistica-educativa/](http://www.cba.gov.ar/informacion-y-estadistica-educativa/)

Ley Federal de Educación N° 24195. (1993). Ministerio de Educación Nacional.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/recurso/17009/texact/htm>

Ley de Educación Nacional N° 26206. (2006). Ministerio de Educación Nacional.  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058. (2005). Ministerio de Educación Nacional.  
<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>

Ley de Financiamiento Educativo N° 26075. (2005). Ministerio de Educación Nacional.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26075-112976>

Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870. (2010). Gobierno de la provincia de Córdoba. [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley\\_9870.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley_9870.pdf)

Ley de Educación Provincial N° 6475. (2017). Gobierno de la provincia de Corrientes.  
<http://www.hcdcorrientes.gov.ar/Leyes-texto/Ley6475.pdf>

Ministerio de Educación. (s/d) Modalidad Educación Rural. Especialización Superior en Educación Rural. Módulo La educación en contextos rurales.

Ministerio de Educación y Deportes Presidencia de la Nación, Secretaria de Innovación y Calidad Educativa y DINIEE (mayo 2017) "Principales cifras del sistema educativo nacional", recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005678.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba - Secretaría de Educación - Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, "Educación Secundaria en ámbitos rurales. Documento de Síntesis de las Orientaciones 2011 – 2012".

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba - Secretaría de Educación - Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, "Educación Secundaria en ámbitos rurales. Encuadre General 2013-1015".

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Área de Investigación Educativa, "La educación en ámbitos rurales. Nivel secundario (período 2000 – 2009) Estudio de impacto 2010. Estudio de caso. Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba. Nivel secundario"; en [www.igualdadycalidadcba.gov.ar](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar)

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, "Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe (2014)" [www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf](http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf)

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, "Programa De Profesores Y Maestros De Escuelas Rurales" [www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=105154](http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=105154)

Proyecto Educativo Institucional (PEI) IPEM. (2014). (mimeo escuela cordobesa).

Resolución N° 1614. (21 de octubre de 2010). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/99409/491655/file/Res%201614-10%20PROGRAMA%20DE%20FORMACION%20DE%20MAESTROS%20Y%20PROFESORES%20DE%20ESCUELAS%20RURALES.pdf>

Resolución CFE N° 128/10. (13 diciembre 2010) Consejo Federal de Educación. [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_128-10.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_128-10.pdf)

Resolución CFE N° 79/09. (28 mayo 2009). Consejo Federal de Educación.  
[http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/79-09%20-](http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/79-09%20-%20Plan%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Obligatoria.pdf)

[%20Plan%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Obligatoria.pdf](http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/79-09%20-%20Plan%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Obligatoria.pdf)

Resolución CFE N° 188/12. (5 diciembre 2012). Consejo Federal de Educación. <https://des-scr.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/Res-CFE-188-12-COMPLETA.pdf>

Resolución CFE N° 84/09. (15 octubre 2009). Consejo Federal de Educación. <https://des-scr.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/Res-CFE-188-12-COMPLETA.pdf>

Resolución CFE N° 88/09. (27 noviembre 2009). Consejo Federal de Educación.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14500.pdf>

Resolución CFE N° 93/09. (17 diciembre 2009). Consejo Federal de Educación.  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>

Resolución CFE N° 103/10. (24 junio 2010). Consejo Federal de Educación.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14775.pdf>

Resolución CFE N° 236/14. (22 octubre 2014). Consejo Federal de Educación.  
<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/236-14.pdf>

Resolución CFE N° 330/17. (6 diciembre 2017). Consejo Federal de Educación.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_330\\_17\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_330_17_0.pdf)

Resolución Provincia de Córdoba N° 171/03

Resolución Provincia de Córdoba N° 130/11

Subsecretaria de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa; Secretaria de Estado de Educación; Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba (2015) “El desafío del pluricurso. Algunas experiencias de docentes de Escuelas Secundarias en Espacios Rurales de la Provincia de Córdoba”, Palancar, Norberto (coord.)



Universidad Nacional de Córdoba  
2022 - Las Malvinas son argentinas

**Hoja Adicional de Firmas  
Informe Gráfico**

**Número:**

**Referencia:** Tesis - Serra, María Florencia

---

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 285 pagina/s.