

# Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?

*School architecture: silent pedagogy?*

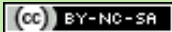
FECHA DE RECEPCIÓN: 07/05/2018. FECHA DE ACEPTACIÓN: 17/05/2018.

CÓMO CITAR: Serra, M. S. "Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?"

Revista Crítica Año III N.º IV, pp. 36-43.

**Dra. María Silvia Serra**

Universidad Nacional de Rosario

ISSN: 2525-0752 

## RESUMEN

¿Cuál es la relación entre una configuración espacial y la experiencia pedagógica que en su interior se produce? ¿Cuánto participa el espacio de la eficacia de la enseñanza? ¿Qué papel desempeña el orden espacial en la producción de la subjetividad? En el campo de la arquitectura escolar la confianza en el papel del espacio en la producción de una experiencia pedagógica es enorme. Al punto, que muchos afirman que la arquitectura escolar "constituye una forma silenciosa de enseñanza". Esta afirmación tiene muchos puntos de apoyo, algunos teóricos, otros que se pueden constatar en el plano real, al observar la vinculación entre los edificios escolares y las estrategias pedagógicas que ellos hacen posible. Lejos de dudar de su veracidad, este artículo pretende intentar establecer su potencia y sus límites.

A lo largo del siglo hubo experiencias en nuestra región que pusieron en duda una relación tan estrecha entre arquitectura y experiencia escolar. Este escrito se detiene específicamente en dos de ellas que son parte del litoral argentino y que se encuentran vigentes: un grupo de escuelas sin grados (denominadas escuelas de promoción no graduada) y un grupo de escuelas rurales de nivel medio que sostienen la modalidad de alternancia. A partir de estas experiencias se interroga el vínculo entre pedagogía y arquitectura con nuevas preguntas, que recuperan aportes del pensamiento contemporáneo sobre el papel del espacio en la producción de subjetividades.

**PALABRAS CLAVE:** arquitectura escolar – pedagogía – producción de subjetividad.

## ABSTRACT

What is the relationship between a spatial configuration and the educational experience which takes place inside? To what extent does space contribute to successful teaching? What role does space have in the production of subjectivity? In the field of school building, space is believed to play an essential role in producing educational experiences. To the point that many claim that school architecture "is a silent way of teaching". This statement has theoretical grounds, but it can also be verified by observing the actual connection between some school buildings and the teaching strategies that they promote. Far from questioning this claim, I am interested instead in trying to establish its power and boundaries.

Throughout the century there were experiences in our region that questioned such a close relationship between architecture and school experience. This writing specifically attends two of them that are part of the Argentine coast and are in force: a group of schools without grades (called non-graduated schools) and a group of rural secondary schools that support the modality of alternation. From these experiences, the link between pedagogy and architecture is questioned with new questions, which recover contributions of contemporary thought on the role of space in the production of subjectivities.

**KEYWORDS:** school architecture – pedagogy - production of subjectivity.

## Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?<sup>1</sup>

¿Cuál es la relación entre una configuración espacial y la experiencia pedagógica que en su interior se produce? ¿Cuánto participa el espacio de la eficacia de la enseñanza? ¿Qué papel desempeña el orden espacial en la producción de la subjetividad? Estas son algunas de las preguntas que vienen orientando mis preocupaciones acerca del espacio escolar, y que intentaré responder a lo largo de esta presentación, haciendo referencia a experiencias argentinas.

En el campo de la arquitectura escolar la confianza en el papel del espacio en la producción de una experiencia pedagógica es enorme. Al punto, que muchos afirman que la arquitectura escolar “constituye una forma silenciosa de enseñanza”<sup>2</sup>. Esta afirmación tiene muchos puntos de apoyo, algunos teóricos, otros que se pueden constatar en el plano real, al observar la vinculación entre algunos edificios escolares y las estrategias pedagógicas que ellos hacen posible (Escolano Benito, 2000; Parra Montserrat, 2014). Lejos de dudar de su veracidad, me interesa, en todo caso, intentar establecer su potencia y sus límites.

En la Argentina, es una afirmación que cobra especial sentido. Entre 1880 y 1916 se sientan las bases del sistema educativo argentino nacional, donde la construcción de edificios para la educación no es una acción menor. Frente al fenómeno inmigratorio, la consigna de “gobernar es poblar” cobró especial sentido no sólo en la necesidad de contar con una estructura administrativa para el país naciente, sino fundamentalmente para homogeneizar la lengua, establecer una ideal de ciudadano, configurar los sentimientos patrióticos. (Schmidt y Grementieri, 2010). Un sistema educativo extendido en el territorio nacional necesitó contar con una infraestructura que lo sostuviera.<sup>3</sup>

Es así como se proyectaron y construyeron lo que denominamos “escuelas palacio”: edificios

monumentales que causaban gran impacto en la trama urbana, por su tamaño y por la importancia otorgada a su fachada y sus rasgos exteriores.

Aunque se construye primero en el territorio de la Capital Federal, rápidamente el Estado se organizó para que se repliquen en el extenso territorio de las provincias. Se elaboraron normativas edilicias para esas escuelas, prototipos con características propias:

- se creó un plan de escuelas-tipo clasificadas por la forma del lote y la cantidad de alumnos, centralizado por un solo proyectista;
- Se caracterizaban por contar con un patio central rodeado de galerías que servía no sólo para la circulación de aire, sino que apuntaba a albergar actividades pedagógicas, aulas en las que se buscaba una buena iluminación, y un cuerpo de espacios para la parte administrativa, que respondía a las estructuras jerárquicas que dirigían estas instituciones;
- tanto las fachadas como los proyectos de estas escuelas se repetían sistemáticamente con algunas variantes, por lo que brindaban una imagen institucional homogénea.

Para las escuelas secundarias, se proyectaron y construyeron edificios de mayor volumen, también sobre la base de un prototipo. Contaban con gimnasio, salón de actos, salones específicos para ciencias, museo y biblioteca, con mobiliarios especialmente desarrollados. En los exteriores presentaban una composición jerarquizada, generalmente de estilo neorrenacentista.

En ambos grupos de edificios, se jugaba la definición de un estilo nacional que representaría al Estado moderno. Por ello, estos proyectos necesitan ser pensados en el marco de un Estado que se consolidaba a partir de la obra pública sostenida en una imagen estudiada, que representaba solidez, orden, grandeza, claridad de miras, modernidad, en consonancia con otros edificios estatales como los hospitales y las dependencias del Estado.

Estas características plasmaron un modo de regular el espacio en una clave territorial: la Argentina naciente. En ella, en esta época, la educación se anudó con el positivismo, con el normalismo y con los encuadres de un estado que imponía una estructura, unos principios y un ideal de ciudadano a través del sistema educativo.

En este sentido, la impronta que la arquitectura escolar traía consigo ponía en juego un proyecto de educación y de país. Dos de sus ras-

<sup>1</sup> Una versión en alemán de este texto ha sido publicada como Serra, María Silvia (2017): “School Architecture: Silent Pedagogy?” en Glaser, Edith; Koller, Hans-Christoph; Krumme, Salome, & Thole, Werner (Hrsg.). Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 13. bis 16. März 2016 in Kassel. Opladen: Barbara Budrich.

<sup>2</sup> Mesmin, George (1967). “Arquitectura escolar, forma silenciosa de enseñanza” en Revista Janus, 10.

<sup>3</sup> “Entre 1881 y 1886 se construyeron 54 escuelas, fundamentalmente primarias, de las cuales 40 se inauguraron el mismo día.” Grementieri y Schmidt, 2010, pág. 19.

gos, el término “palacio” ligado al de escuela, y la proyección por prototipos, pueden ser útiles para ver cómo el espacio lo plasmaban. Por un lado, el término palacio, haciendo referencia a fuerte presencia y a su configuración estética. Las escuelas-palacio albergan al ciudadano-príncipe, al “soberano” (Barbieri, 2015). Su monumentalidad distingue a la educación de otros ámbitos de la vida social. Por otro lado, es difícil sustraer la idea de prototipo a la de unas formas comunes para un colectivo heterogéneo, tanto en relación a los sujetos como a las especificidades geográficas.

Los vínculos entre educación y homogeneización, tan caros al proyecto educativo argentino, encuentran aquí un rasgo más donde afirmarse: en la de unos espacios con la misma lógica para todos, donde sean y quienes sean. Formas únicas e ideales, podrían pensarse dentro de lo que David Harvey denomina “utopías de la forma espacial”. Si bien Harvey utiliza esa expresión para referirse a las ciudades, puede ser útil aplicarlo al edificio escolar. Cito:

*La mayoría de los proyectos y de los planes que calificamos de utópicos son modelos fijos y formales. Son lo que yo denomino “utopías de la forma espacial”: esas ciudades y comunidades planificadas que en todas las épocas nos han convencido que puede reinar la armonía y de que se podrían satisfacer por completo. El problema que plantean estas utopías es que acaban reprimiendo el espíritu humano y frustran deseos todo deseo de exploración y de novedad. (Harvey, 2014: 46)*

## Otros caminos

Prácticamente en paralelo que esos edificios se construían, se desarrollaban experiencias singulares, que los ponían en duda. En el litoral santafesino, es obligada la referencia a dos de ellas: la Escuela al Aire Libre “Francisco Podestá” y la “Escuela Serena”, liderada por las hermanas Olga y Leticia Cossettini. La primera de ellas, que va de 1917 a 1929, hunde sus raíces en la experiencia europea, pero combina los principios del higienismo con los de la Escuela Nueva.

La Escuela Serena ocurre en la ciudad de Rosario, entre 1935 y 1950. Ambas constituyen importantes antecedentes para atender cómo se combina un cuestionamiento a la educación al mismo tiempo que un cuestionamiento al espacio, en el marco de nuevas formas de pensar la infancia (Serra, 2016). Sólo a los efectos de situar su perspectiva, traemos la voz de Leticia Cossettini:

*Nuestros niños de tercer grado se inician en el estudio del pueblo en el cual viven. Exploran el ambiente. El aula se prolonga. Es toda la ciudad. Maestros son las cosas que los niños encuentran en su camino y observan con curiosidad, las personas que trabajan, su ambiente, sus oficinas y fábricas, los campos que rodean la ciudad, las plantas que en ellos crecen, los animales que los pueblan. Hacia el estudio del ambiente convergen todas las asignaturas. Van en busca del mundo. Se mueven con libertad, responden a una lección, a una necesidad, a una exploración. Viven. (Cossettini, 1990: 51)*

A los efectos de interrogar experiencias del presente, nos detendremos en dos grupos de escuelas que cuestionan en otra clave el vínculo entre espacio y educación.

### a) edificios de la no gradualidad

En la línea de pensar de qué modo las innovaciones educativas procesaron el espacio escolar, indagamos a un grupo de catorce escuelas públicas que trabajan con los principios de la no gradualidad en la Provincia de Santa Fe. Trece de ellas pertenecen al Programa de Promoción No Graduada (PNG), colectivo autogestionado de instituciones que, a través de sus equipos directivos y/o docentes, han sostenido la decisión de llevar adelante estas innovaciones educativas, trabajando conjuntamente<sup>4</sup>.

Desde el inicio de las experiencias, en 1983, el sistema educativo argentino ha venido siendo sacudido por leyes, políticas educativas y ajustes en la responsabilidad del Estado que se han dado de un modo muy particular, intenso y conflictivo. Todo el sistema educativo, y en su interior el conjunto de las escuelas visitadas, sufrió cambios que pusieron en duda los históricos sentidos sobre la escolaridad y su vinculación con la inclusión.

En relación a nuestra preocupación inicial, la de atender a cómo una innovación educativa se plasma en el espacio, en el caso de las escuelas visitadas todas coinciden en un rasgo que de algún modo las enmarca: los edificios donde se ubican las preceden en el tiempo.

De las 14 escuelas, 5 de ellas poseen edificios que tienen más de 70 años. Muchos de ellos, cons-

<sup>4</sup> De las 14 escuelas visitadas, 9 de ellas implementan la no gradualidad en el 1er Ciclo de la Escuela Primaria (de 1ero a 3er grado), 4 lo hacen en el 1er y 2do Ciclo, y una de ellas no lo hace por Ciclo sino por áreas, estableciendo los principios de la no gradualidad en las áreas de Matemática y Lengua.



truidos como escuelas, fueron concebidos con la lógica presente en la educación argentina a principios de siglo XX: escuelas donde la gradualidad y la simultaneidad fueron principios organizativos de su gramática. Entre el resto de los edificios, los hay de la década del '50 y del '60. En ellos priman elementos más modernos, aunque no se evidencian nuevos principios organizadores del espacio en relación al modelo educativo. Muchos de los edificios han sido intervenidos posteriormente. Pero, aún cuando estas intervenciones se realizaron después de la incorporación de la no gradualidad, en ningún caso se verifica que se hayan producido respondiendo a sus principios ni a plan maestro alguno en términos constructivos.

Otro rasgo que vale la pena señalar es que muchas de estas escuelas comparten edificio con otras instituciones educativas, como escuelas secundarias, primarias de adultos o jardín de infantes. Generalmente, éstas últimas funcionan en otro turno, hecho que condiciona cualquier intervención espacial permanente. En este sentido, vale la afirmación realizada por una de las maestras que sostiene el proyecto: “se adapta el programa a un edificio pensado para una escuela graduada” (Serra y Ríos, 2014).

Un elemento central de la propuesta no graduada es la presencia de un maestro nivelador. Todas las escuelas visitadas lo tienen. Muchas de estas maestras cuentan con un espacio donde trabajan con pequeños grupos: lo que se nombra como la “salita de nivelación”. Por la estructura de los edificios, estas escuelas tienen un aula por grupo de grado, tal como cualquier otra escuela graduada, donde la cantidad de aulas se corresponde con la cantidad de grados. Para trabajar con los pequeños grupos que se arman dentro de cada grado, según el nivel que alcanzan de aprendizaje, tienen que compartir el aula común o recurrir a espacios como patios o biblioteca: se conserva la relación entre un aula y un grupo-grado, aún cuando en su interior se dividan en distintos niveles.

De los rasgos señalados aparece que por un lado, los edificios escolares tienen poca posibilidad de intervenir, sea porque se usan por otras instituciones o porque presentan una estructura ya establecida de la que no se duda, aún cuando el proyecto que se sostiene no sostenga la equivalencia un grado/un aula. En este sentido, ha sido llamativo que muchos de los actores entrevistados

no visualizaran la dimensión espacial de la experiencia que llevan adelante, y se sorprendieran de nuestro interés en ella.

Conversando con ellos, rápidamente asumen que la propuesta de no gradualidad implica otro uso de los espacios, ya sea por el trabajo con los grupos pequeños correspondientes a los niveles, por la flexibilidad de los grupos o por la tarea de la maestra niveladora. Escuchando a los actores, por momentos en sus palabras aparece algo ligado a que cierta “invisibilidad” del proyecto para las autoridades permitió su supervivencia. Esto muestra otras aristas del problema.

*“Los vínculos entre educación y homogeneización (...), encuentran aquí un rasgo más donde afirmarse: en la de unos espacios con la misma lógica para todos, donde sean y quienes sean.”*

#### b) escuelas rurales de alternancia

Otro territorio de indagación con el que venimos trabajando son un grupo de 15 escuelas rurales, que pertenecen al movimiento de las Escuelas de la Familia Agrícola, Estas escuelas nacen en Francia, donde ya cumplieron 80 años, y poseen un conjunto de rasgos comunes:

- los estudiantes alternan 15 días dentro de la escuela, donde conviven, y 15 días en sus casas.
- son escuelas que parten de un proyecto donde las familias ocupan un lugar central, tanto en la gestión como en la modalidad pedagógica y su compromiso con los sistemas productivos de la región;
- se organizan alrededor de los principios del personalismo y de la educación integral.

En la Argentina estas escuelas conviven con escuelas rurales de otra modalidad, como las agro-técnicas. Nosotros trabajamos con un grupo que se encuentran en la provincia de Corrientes, en el Litoral argentino, desde hace 27 años. Este grupo de escuelas tienen la particularidad de que los docentes y directivos son quienes las gestionan, con colaboración de las familias.

La cuestión del espacio en estas escuelas tiene otras dimensiones. El trabajo escolar se liga al territorio, a la actividad productiva de la zona, e interviene sobre ella. Como lo dicen ellos mismos, en el tiempo y el espacio de la vida escolar ocupan un importante lugar los tiempos de la siembra

y de la cosecha, los tiempos biológicos de la cría de animales, las temporadas de lluvias. También intervienen dimensiones sociopolíticas: la propiedad de la tierra, el estado de los caminos, las políticas públicas para el sector agrario, las condiciones salariales.

La cuestión de los edificios educativos no es un tema menor. Por un lado, nos encontramos con que las actividades ligadas a la enseñanza se despliegan en las aulas, pero también, en los espacios comunes, en los patios, en las tierras de cultivo. Aula es el adentro y el afuera, el ámbito del trabajo manual y el del las asignaturas clásicas. Sus docentes plantean:

*Para nosotros el aula es una cosa muy dinámica, tiene más que ver con lo estacional: si hace frío hay que estar adentro y nos metemos en las aulas, y si no, materias que no tienen que ver con lo productivo, como matemática o historia puede ser en cualquier lado. Una buena sombra y buscar un buen lugar ... el lugar de encierro como lugar de concentración se desestima ... y como se trabaja mucho en trabajos grupales, hay un lugar donde se dan las consignas, y después todo el mundo a hacer lo suyo y después nos juntamos otra vez ...<sup>5</sup>*

Trabajan con el concepto de “entornos formativos” y el de “espacios didáctico productivos”. Estos ámbitos exceden el edificio e incluso el terreno donde funciona la escuela, porque incluyen donde se llevan adelante las actividades productivas de los hogares de los estudiantes.

## “La relación entre arquitectura escolar y experiencia educativa no es lineal ni simple”

El edificio de cada una de estas escuelas tiene una historia distinta. Fue el resultado de la ocupación de algún galpón o edificio en desuso, que fue creciendo en la medida en que el proyecto se fue desplegando y fueron recibiendo más alumnos y necesitando más espacios. Los problemas ligados al espacio con los que lidian los docentes son de otro orden: el lugar y la disposición de los dormitorios de varones y mujeres, el emplazamiento de los servicios sanitarios, las instalaciones en las cocinas, los corrales o galpones para la cría de ani-

<sup>5</sup> Entrevista realizada a Inés González, directora de la EFA Santa Lucía y miembro de la Comisión Directiva de la EFA Taragüí. Rosario, 17-09-15.

males. Con todos ellos lidian docentes y padres, lo que hace que, si bien se pueda pensar que la escuela se corresponda con el edificio, éste es el resultado del trabajo comunitario, por lo que genera fuertes sentimientos de pertenencia, aún cuando no sea bello ni funcional y pueda tener problemas para cubrir las necesidades de la escuela.

Por otro lado la alternancia se caracteriza por los encuentros, la convivencia de los chicos en la escuela, donde hay aprendizajes que se producen en la gestión de la vida cotidiana (comer, dormir, participar en la limpieza y el orden, atender principios de vida común, etc.). Estos encuentros son centrales, organizan la vida colectiva de estos jóvenes que suelen vivir distantes unos de otros. La experiencia escolar es la puerta a otra cosa de lo que ofrece la vida familiar, al mismo tiempo que pretende conectarse con ella, especialmente en lo que refiere a la economía familiar. Pero también hay escuela cuando los estudiantes están en su casa, y reciben las visitas de los docentes. El aula allí es una mesa debajo de la parra, carpetas, cuadernos, el grupito de alumnos que se juntan en la casa de alguna de las familias.

## ¿Donde reside la fuerza -o la debilidad- de la arquitectura escolar?

La revisión de experiencias aquí planteada pretende mostrar que la relación entre arquitectura escolar y experiencia educativa no es lineal ni simple.

Quizá haya que volver a mirarla, y profundizar su alcance. Una revisión de la literatura que postula a la arquitectura escolar como forma silenciosa de enseñanza lo hace poniendo énfasis en el hecho de que esa fuerza radica en su articulación con un conjunto de formas simbólicas. El pedagogo Alberto Martínez Boom lo plantea de este modo: “Asumir la relación arquitectura / educación desprovista de anclaje político e histórico sería reducir sus posibilidades a simple ornato, funcionalidad, quietud y adecuación” (Martínez Boom, 2012: 4).

Las experiencias presentadas parecen, por otro lado, discutir esta idea del acoplamiento entre orden material y orden simbólico. En ellas la educación tiene lugar más allá de los edificios. Las pedagogías los desconocen, los ningunean, se ordenan sobre principios que no los incluyen. Orden material y orden simbólico se desacoplan, y cada uno de ellos, por separado, pierde fuerza. Todo pareciera indicar que discuten que el éxito de la

experiencia radique en cierta coherencia entre proyecto pedagógico y proyecto arquitectónico, mayores chances de una educación “exitosa”.

Sin embargo, creo que el panorama es más complejo, que no alcanza con alinear unos principios, unos ideales y unas prácticas. Algo se escapa al esquema más cerrado:

- lo que Harvey denomina “deseos de exploración y novedad” como parte de constitutiva de la experiencia humana;
- lo que muchos pedagogos denominaron libertad;
- lo que hoy llamamos inconsistencia, imposibilidad de reproducción, variación.

Podríamos hipotetizar lo que se escapa es aquello que habla de lo que hacemos con lo que recibimos, que inscribe a sujetos que conciente o inconcientemente intervienen sobre la educación recibida. La pensadora española Eulalia Bosch ofrece un camino para pensar el espacio en esta clave. Sostiene:

*Un espacio puede convertirse en un lugar en cuestión de segundos o con el paso de los años. La piedra angular está en habitarlo. Es la calidad del tiempo vivido lo que transforma un espacio genérico en un lugar singular. Los espacios tienden a tener un registro objetivable, mientras que los lugares forman parte de la experiencia vital de las personas, de su historia y de su imaginario, y a menudo sólo pueden ser compartidos con la ayuda de las artes, esta gran enciclopedia de referencia que nos vamos pasando de generación en generación. (Bosch, 2009: 112)*

Bosch llama “habitar” a la acción de apropiarse de un espacio y convertirlo en lugar. En esta dirección, el espacio escolar podría pensarse como efecto de una intervención educativa, y no como punto de partida. Efecto que tiene movimiento, en cuanto se recrea una y otra vez, en cada maestro y cada grupo de estudiantes. Efecto que lleva consigo la singularidad de los sujetos/actores. Su lengua, su modo de convivir con el ambiente, su posición de clase, su género. Aunque exista un edificio escolar que preceda una experiencia pedagógica, el habitar ese edificio (o hacerlo “habitable”) lo vuelve un espacio diferente a inicial. Lo inaugura de otro modo.

Durante mucho tiempo, desde la pedagogía apuntamos a develar el modo en que el lenguaje, el espacio, la cultura, “trabaja” sobre nosotros (estoy usando la expresión “trabajar” en el senti-

do de producir, tallar, formatear, moldear). Estas experiencias ponen en circulación su reverso: lo que hacemos con ello, el modo en que intervenimos, nos inscribimos, reconfiguramos herencias y mandatos. No es mi intención hacer un llamado a la agencia del sujeto, sino hacerlo sobre la necesidad de poner en duda procesos “automáticos”, que prescinden del sujeto, de sus singularidades, de su entorno.

Quizá el excesivo acento que puso el análisis pedagógico en los procesos colectivos dio por supuesto el acoplamiento de edificios y presupuestos pedagógicos. Quizá también haya que poner en juego otros elementos, dentro de ese supuesto acoplamiento para pensar el presente.

### **Proyectos pedagógicos, espacio y tiempo**

La escuela moderna constituye en sí misma una organización particular del espacio y del tiempo. Me gustaría interrogar el espacio de los edificios escolares desde la variable temporal. Pero no me refiero al modo de organizar el tiempo que se refleja en una escuela, sino al tiempo de la escuela, a la época.

El edificio escolar ha sido visto como un “espacio de encierro”, y en su analogía con otros, residía buena parte de su efectividad. Quisiera revisar este concepto a partir de la revisión de uno de sus elementos materiales centrales: las paredes o muros. En la lógica de los espacios de encierro, las paredes son límites, fronteras, marcos, claros posibilitadores del establecimiento de un orden nuevo, diferente al del exterior, con reglas propias.

A lo largo de las experiencias presentadas se puede visualizar cómo se reconfigura la idea de muro. El aula es sin paredes. El aula se extiende al ambiente. El muro se puede invisibilizar como tal. Las paredes no cuentan ya para aislar sino para ofrecer refugio. En estas experiencias se ponen en juego otros modos de pensar el espacio sin intervenirlo. También contamos con que, a lo largo del siglo XX, muchos edificios discutieron esa idea de muro, con paredes transparentes, porosas, flexibles, móviles.

La puesta en duda de los muros recorre el replanteo de nuestras sociedades desde múltiples dimensiones. La caída del muro en Alemania, la puesta en duda de la utilidad de las prisiones, los procesos de desmanicomialización que vienen interrogando la salud mental, la emergencia de viviendas con paredes transparentes, etc., hablan de un desdibujamiento de los límites entre el adentro y el afuera. Las paredes se presentan para ser abolidas, atravesadas, agujereadas, en supuestos

gestos de liberación.

En el campo educativo, las críticas que viene recibiendo la gramática escolar se hacen eco de la necesidad de des-rigidizar, ampliar, conectar, articular, incluir, abrir, y lo que se ofrece introduce nuevas formas espaciales para alojar estos verbos.

A su vez, la dicotomía “redes o paredes” recoge los cuestionamientos no ya de las ideas pedagógicas, como aparecía en las experiencias presentadas, sino en los rasgos de las sociedades tecnologizadas y en la virtualidad como nueva especialidad. El tiempo, la época, el devenir histórico trabaja sobre las viejas configuraciones espaciales, las trastoca, las interroga, desdibuja su fuerza.

No es mi intención celebrar el tiempo presente. Como otros tiempos, trae consigo liberaciones y servidumbres, y suele ser terriblemente engañoso: no necesariamente ofrece soluciones a los problemas del pasado.

Hace unos días me encontré con el trabajo del arquitecto israelí Eyal Weisman, “Caminar atravesando muros” (2007). Weisman señala cómo, en la guerra entre Israel y Palestina, las estrategias de ataque trabajan de modo inverso a lo que se hicieron históricamente. El adentro se vuelve afuera, y el afuera adentro: “La táctica de “caminar atravesando muros” [walking-through-walls] implicaba concebir la ciudad no sólo como el lugar, sino como el medio mismo de la acción bélica: una materia flexible, casi líquida, siempre contingente y fluyente”. (Weisman, 2007: 2)

Los aires de familia de este tipo de afirmaciones con las que se ofrecen en el territorio pedagógico me resultan inquietantes. Ensayemos una paráfrasis: La táctica de “caminar atravesando muros” [walking-through-walls] implica(ba) concebir la escuela no sólo como el lugar, sino como el medio mismo de la acción pedagógica: una materia flexible, casi líquida, siempre contingente y fluyente.

“Desmurar los muros” (*un-walling of the wall*), transitar el espacio de un modo no tradicional se convierte en una exitosa táctica de guerra, de dominio del enemigo. Weisman muestra cómo los ideólogos de estas tácticas de guerra se apoyan en el trabajo de Deleuze, de Guattari, y de las críticas a los modelos de encierro. Dice Weisman “Se han apropiado de la educación en Humanidades, que con frecuencia se considera el arma más poderosa contra el imperialismo, convirtiéndola en un arma poderosa para el propio poder colonial”.

Cabe avanzar cómo la discusión sobre los espacios escolares de encierro y las propuestas

que los reemplazan abre nuevas libertades y servidumbres. ¿Qué posibilitan las aulas con paredes vidriadas, la integración del edificio escolar con el entorno social, el desconocimiento de fronteras entre el adentro y el afuera? ¿Qué traen consigo las escuelas de puertas abiertas, de tiempos flexibles, de paredes móviles? ¿Constituyen en sí mismas nuevas formas silenciosas de enseñanza?

Vuelvo a las preguntas iniciales. ¿Qué papel desempeña el orden espacial en la producción de la subjetividad? Y agrego: ¿qué espacios para cuál educación? Algo que llamamos educación sigue ocurriendo, en esas paredes y más allá de ellas. ¿Qué es lo que permanece, se sostiene, más allá de la idea de encierro o de los cuestionamientos a ciertas pedagogías? Se sostiene el encuentro, sea entre pares o entre generaciones. Un encuentro específico, el que aprecia términos como *nosotros*, *común*, *público*, *entre*. Un encuentro que tiene como objetivo tramitar la posibilidad de vivir con otros, similares o diferentes. Ese encuentro necesita de un tiempo y un espacio de “roce”. Un lugar donde funcione el cara a cara, donde nos veamos obligados, por el imperio de las circunstancias, a resolver un tiempo de vida en común, una herencia, a lidiar con las diferencias.

La abolición de los muros, su suspensión, ya por vía de la tecnología, ya por la búsqueda de la disolución de los límites entre el adentro y el afuera, no resuelve esta necesidad de contar, como especie humana, un espacio de encuentro.

Quizá sea tiempo para volver a pensar. Qué espacios para qué educación. Qué educación para qué mundo. Cómo habitar un ineludible pero contingente espacio de la educación.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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. Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional de Rosario (en evaluación).

Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Grao: Barcelona.

Cossettini, O.y L. (1990). *Obras Completas*. Rosario: Ediciones Amsafé.

Escolano, B. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.

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

Harvey, D. (2014). “Utopías dialécticas”. en Asociación Internacional de ciudades educadoras: *Educación y vida urbana, 20 años de ciudades educadoras*. Barcelona: Santillana.

Martínez Boom, A. (2012). “Lo visible y lo enunciado: espacio arquitectónico y campo educativo”. En Trlin, M. (comp.) Seminario Internacional: “Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación”. Santa Fe: Ediciones UNL.

Mesmin, G. (1967). “Arquitectura escolar, forma silenciosa de enseñanza” en Revista *Janus*, 10.

Parra Montserrat, D. (2014). “La educación silenciosa. Espacios escolares, discursos de poder e imaginarios colectivos”. Trabajo presentado en el XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control Barcelona, 5-10 de mayo de 2014.

Serra, M. S. (2016). “Cuerpos que ocupan espacios: habitar la experiencia escolar”. Ponencia presentada en ISCHE 38 “Education and the body”, Chicago, August 17-20, 2016.

Serra, M. S. y Ríos, G. (2014). “Espacio, escuela e innovaciones educativas. Reflexiones sobre la experiencia de escuelas no graduadas de la Provincia de Santa Fe” en Serra, Cabrera y Trlin (coord.): *Proyectando escuelas primarias no graduadas. Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos*. Libro I. Fadu UNL, Santa Fe.

Weisman, E. (2007). Caminar atravesando muros. Disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0507/weizman/es>. Visita el 02 de febrero de 2016