

**Nombre/s y Apellido/s de los autor/es, institución y e-mail:**

María Silvia Serra

Cátedra de Pedagogía, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

[maria.silvia.serra@gmail.com](mailto:maria.silvia.serra@gmail.com)

Margarita Trlin, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral

[margaritatrlin@gmail.com](mailto:margaritatrlin@gmail.com)

**Mesa seleccionada:** Nro 5. Espacio, tiempo y subjetividad.

**Título de la ponencia:**

Habitar la escuela luego del discurso crítico: el destino de las regulaciones espaciales en la escuela no graduada.

**Resumen**

En muchas oportunidades la experiencia de la escolaridad moderna se ha definido haciendo referencia a un particular modo de habitar el tiempo y el espacio. Los tiempos de la vida, los momentos del día, la gradualidad de los saberes, el calendario escolar, los tiempos de aprendizaje, las etapas evolutivas de desarrollo, se han combinado en las prácticas escolares con edificios más o menos amurallados, aislados del exterior, con el aula como espacio privilegiado de encuentro con el conocimiento, con una disposición de cuerpos en series y en filas, en fin, con un modo también particular de habitar el espacio.

Tiempo y espacio se materializan en un conjunto importante de objetos, que, a su vez, son los que institucionalizan la experiencia escolar, al punto que sostenemos que la arquitectura escolar, por ejemplo, constituye en sí mismo un programa, o “una forma silenciosa de enseñanza”. Esta última afirmación abre, a nuestros ojos, una llamada de atención. Si la arquitectura escolar pone en juego algo del orden de la enseñanza como parte de la configuración espacial que propone, arquitectura y pedagogía deberían ser registros para pensar juntos, en clave de dilucidar cómo se establecen las correspondencias entre espacio y pedagogía, y cómo funciona este vínculo cuando esas correspondencias no son tales.

Alrededor de esta tarea se ubica el presente trabajo. En él exponemos los resultados de una investigación que releva el vínculo entre espacio y experiencia escolar en un grupo de escuelas que desarrollan, desde hace 30 años, proyectos de no gradualidad en la Provincia de Santa Fe, en contextos de pobreza. A partir de ellas proponemos revisar los vínculos entre innovación escolar y uso del espacio, tensionando los supuestos que atan escolaridad, espacio y producción de subjetividad.

## **Habitar la escuela luego del discurso crítico: el destino de las regulaciones espaciales en la escuela no graduada**

**María Silvia Serra**

**Margarita Trlin**

En muchas oportunidades la experiencia de la escolaridad moderna se ha definido haciendo referencia a un particular modo de habitar el tiempo y el espacio. Los tiempos de la vida, los momentos del día, la gradualidad de los saberes, el calendario escolar, los tiempos de aprendizaje, las etapas evolutivas de desarrollo, se han combinado en las prácticas escolares con edificios más o menos amurallados, aislados del exterior, con el aula como espacio privilegiado de encuentro con el conocimiento, con una disposición de cuerpos en series y en filas, en fin, con un modo también particular de habitar el espacio.

Tiempo y espacio se materializan en un conjunto importante de objetos, que, a su vez, son los que institucionalizan la experiencia escolar, al punto que sostenemos que la arquitectura escolar, por ejemplo, constituye en sí mismo un programa, o “una forma silenciosa de enseñanza” (Escolano Benito, 2000). Al respecto, traer a colación el vínculo entre el edificio escolar como espacio de encierro y las características del poder disciplinario no hace más que enfatizar cómo trabajan los procedimientos del poder, no incorporándose a unas relaciones preexistentes sino desde la forma misma de las configuraciones de esas relaciones.

Si la arquitectura escolar pone en juego algo del vínculo entre pedagogía y gobierno como parte de la configuración espacial que propone, arquitectura y pedagogía deberían ser registros para pensar juntos, en clave de dilucidar cómo se establecen las correspondencias entre espacio y tecnologías de gobierno, y cómo funciona este vínculo cuando esas correspondencias no son tales.

Alrededor de esta tarea se ubica el presente trabajo. En él exponemos los resultados de una investigación que releva el vínculo entre espacio y experiencia escolar en un grupo de escuelas que desarrollan, desde hace 30 años, proyectos de no gradualidad en la Provincia de Santa Fe, en contextos de pobreza. A partir de ellas proponemos revisar los vínculos entre innovación escolar y uso del espacio,

tensionando los supuestos que atan escolaridad, espacio y producción de subjetividad.

### *Espacio, poder, gradualidad*

Una primera mirada a la formas de los edificios escolares nos devuelve una serie de rasgos que nos permiten tomar nota de cómo funcionan como tecnología de gobierno. Entre ellos, nos interesa destacar al aula, regulada desde dos principios: la gradualidad (la distribución de los niños por edad y grado de maduración) y la simultaneidad (un maestro con un método, un conocimiento y un texto para muchos alumnos). El aula es el espacio que permite que esos principios se cumplan, es el ordenamiento espacial que los sostiene y posibilita. En ese sentido, el aula constituye una forma de gobierno del individuo y de las poblaciones, gobierno que ejerce el maestro, la institución escolar, el Estado.

Llamamos la atención sobre estos rasgos porque la emergencia del aula, como unidad espacial de la que se componen las escuelas, por un lado, y su disposición interna (un pizarrón en un lateral que funciona como frente, unos pupitres dispuestos en filas mirando hacia él, etc.) por el otro, sólo puede entenderse como parte de una racionalidad epocal con unos objetivos precisos. Y todo cuestionamiento a esa racionalidad implicará, en todo caso, un cuestionamiento a las formas que la sostienen.

En nuestro caso, nuestro interés está depositado en el cuestionamiento del grado como criterio ordenador del tiempo, el espacio y la actividad escolar. Este cuestionamiento toma una primera forma en el movimiento de Escuelas No Graduadas, con origen en Estados Unidos, y se fundamenta en la necesidad de atender al individuo (sus particularidades, tiempos de aprendizaje, etc.) y de evitar la deserción escolar (relacionada a la frustración que genera el no lograr las expectativas de cada "grado" y repetir). Las escuelas norteamericanas sin grados se desarrollaron en el período que contempla el final de la década del 50 y toda la del 60, en el siglo XX. Este movimiento se caracterizó por plantear que el principal problema de las escuelas graduadas es el de clasificar por grados a los alumnos, y que dicha operación implica negar el desarrollo de cada niño. El nuevo principio sobre el que la escuela debe basarse es respetar el ritmo de cada niño y renunciar a

la búsqueda de homogeneidad dentro de los grupos escolares. Apelando a la flexibilidad organizativa como principio y a la atención del individuo por sobre el grupo, se trabaja desde una perspectiva que busca procesos integrales de aprendizaje, que respeten los tiempos de cada alumno. En el marco de este criterio de flexibilidad, se dan diversas modalidades de organizar a los estudiantes y los docentes: un docente en un mismo grupo, un docente por área, sub-agrupamientos de alumnos dentro del grupo-clase en tareas diferenciadas entre sí, incorporación de docentes auxiliares, constituyen alternativas diferentes al criterio etario. La escuela no graduada se instala como una práctica que evita el aula como “isla-aula”, y para esto adopta la figura de “aula flexible y no autónoma”. “El aula se vuelve inestable, porque su configuración no se cierra en sí misma; participa de una flexibilidad que debe estar contenida desde la interacción y la reflexión de un colectivo docente que atiende a cada niño desde su capacidad de aprender” (Cámpora: 78).

Este movimiento hizo sus propuestas en relación a los edificios: propusieron aulas amplias y abiertas, que pudieran ser utilizadas como salones de usos múltiples y posibiliten llevar adelante la tarea y el encuentro entre niños de distintas edades. “(...) se procuraba que pudieran tabicarse provisoriamente para generar en la misma aula agrupamientos transitorios, y se implementaron, también, los pisos alfombrados para suavizar los ruidos.(...) Incluso se llegó a construir una escuela de aulas circulares para una enseñanza no graduada” (Cámpora: 63-64). Estas regulaciones pedagógicas basadas en otros principios asumían su correlato con la disposición del espacio, por lo que plantearon la necesidad de revisarlo y reformularlo, ajustándolo a las transformaciones introducidas en el cotidiano escolar.

### *Breves notas sobre la no gradualidad en la Provincia de Santa Fe*

En Argentina, existieron y existen muchas experiencias de no gradualidad muy diversas entre sí, tanto por pertenecer al ámbito público o al privado, como por atender a diferentes estratos de la población o por poner el énfasis en distintos aspectos de los postulados iniciales. En la Provincia de Santa Fe la experiencia nace en los albores de la apertura democrática de la década del '80 y, de la mano de

algunos actores claves, como directores y supervisores, que la impulsaron y sostuvieron, empieza a tomar forma en un grupo de escuelas públicas, que atendían a una población de bajos recursos y que tenían preocupaciones por los altos niveles de repitencia y deserción de los niños. Tal como lo expresa una de las maestras que acompaña el proceso desde sus orígenes, estos problemas se abordaron con la no gradualidad, “en el intento de permitir a los educandos avanzar en la escolaridad según su ritmo de aprendizaje, respetando sus diferencias, siendo atendidos por docentes niveladores en los casos que así lo requiera”, para más adelante agregar: “Somos singulares, singular es nuestro proceso de aprendizaje”<sup>1</sup>.

En Santa Fe, los primeros proyectos datan del año 1979, y toman fuerza partir de 1983. En el año 1989, el “Programa de Escuelas No Graduadas” –PNG-, se vincula a una concepción de escuela que contiene aportes de la **teoría crítica de las ciencias sociales**. En este marco, entienden que “la escuela graduada representa las tendencias conservadoras de la sociedad, que ocultan la desigualdad social. La escuela sin grados constituye una alternativa transformadora de la institución escolar y de su papel reproductor” (Cámpora: 89). Esta capacidad transformadora se asienta en una concepción constructivista del aprendizaje, en modificar las relaciones vinculares y, principalmente, en realizar una práctica democrática. Es interesante aclarar que este tinte crítico y democratizador es propio del modelo argentino (y no es parte de los fundamentos compartidos con el planteo norteamericano).

Si bien las primeras experiencias fueron desarrolladas dentro del período dictatorial, Cámpora sostiene que “al analizar sus propuestas metodológicas se pueden hallar aspectos que muestran una tendencia que respeta **el disenso y propicia prácticas democráticas, diferenciándose del autoritarismo reinante**” (130). Estos indicios se pueden ver en el hecho de que el proyecto no se impone, sino que los supervisores lo adoptan voluntariamente; en que una de las tres razones por la cual se lleva a cabo la experiencia es para “determinar los puntos críticos que limitan la democratización de la educación” (Cámpora: 131). Se puede observar también en la flexibilidad que conlleva su aplicación y en que las

---

<sup>1</sup> Gladys, Escuela Nro. 610.

herramientas que se proponen para el trabajo de los docentes en la institución señalan que es necesario democratizar las instancias de resolución pedagógica.

Cada experiencia de escuelas no graduadas hace críticas al sistema educativo, manifiesta la presencia de desigualdades que son injustas, y mediante sus propuestas pretenden superarlas, sin reformar las currículas: intentan constituirse como una innovación al interior del sistema. En la última de ellas se enfatiza su perspectiva crítica, propia de un contexto democratizador: “(...) la inclusión de la democracia en el `para qué´ de la experiencia y los aspectos prácticos que propone, señalan rupturas con el **disciplinamiento** acrítico a las estructuras jerárquicas del sistema que sostuvo la dictadura (...). El rescate de la democracia y el uso de la libertad (...) presentes en las indicaciones del proyecto, nos señalan la creación de una instancia legal –en tanto proyecto oficial- de **resistencia** a la cultura impuesta por la dictadura” (Cámpora: 131-132, negritas nuestras).

El hecho de que estas escuelas, como muchas que se fueron sumando, fueran escuelas públicas no es un dato menor. Obligó a los actores que sostenían la experiencia a que, gestión tras gestión de gobierno, tuvieran que legitimar la experiencia una y otra vez. Por otro lado, las singularidades que las experiencias de no gradualidad conllevan van más allá del trabajo aúlico, e implican cargos docentes adicionales u otros modos de evaluar, lo que hace que el Estado fuera sistemáticamente interpelado para reconocer estas singularidades y permitir inscribirlas en el más amplio proceso de escolarización de la población.

Hacemos estas salvedades porque muchas de esas luchas, idas y venidas entre los actores que impulsaron las experiencias y el Estado provincial, constituyen la historia y la identidad acumulada del proyecto, y se hicieron presentes sistemáticamente en nuestro trabajo conjunto con estos actores<sup>2</sup>.

### *Sobre las escuelas visitadas*

---

<sup>2</sup> El proyecto CAID (Investigación + Desarrollo) “Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos”, radicado en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Nacional de Litoral, bajo la Dirección del Arq. Rubén Cabrera, del que somos parte como investigadoras, contempla una perspectiva de trabajo activa con los sujetos y experiencias que son objeto de la investigación.

Entre los años 2011 y 2013 visitamos 14 escuelas que trabajan con los principios de la no gradualidad en la Provincia de Santa Fe. Trece de ellas pertenecen o han pertenecido 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 del llevar adelante estas innovaciones educativas, trabajando conjuntamente.

Desde el inicio de las experiencias, en 1983, hasta el momento de nuestra investigación (30 años), se han sucedido diferentes momentos, más o menos intensos, más o menos productivos de trabajo conjunto, de los que dan cuenta los actores con los que hemos tenido oportunidad de conversar. También en estos 30 años el sistema educativo en su conjunto fue 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 sacudidas que pusieron en duda los históricos sentidos sobre la escolaridad y su vinculación con la inclusión.

No es nuestra intención establecer fehacientemente en qué instancia se encontraba el proyecto en cada escuela que visitamos cuando lo hicimos. Para establecer esto hubiésemos tenido que recurrir a otro tipo de estrategias. En el marco de nuestra investigación se trató de un acercamiento que posibilitó fotografiar una instancia de un proceso, un corte, una toma, que nos permitió producir preguntas desde una dimensión espacial.

Quizá como la otra cara de la riqueza de la fotografía, de su posibilidad de fijar un instante, de detener el tiempo por una milésima de segundo y sostener ese instante inmóvil en el tiempo, las observaciones que se realizan a continuación deben leerse con la precaución de estar sujetas a ese instante, cuando las experiencias de PNG son parte de un proceso caracterizado por el movimiento.

Otra cuestión que tiene que ver con el momento en el cual se encontraba el proyecto a la hora de nuestras "fotografía" está vinculado a los actores que lo impulsaron y que hoy lo llevan adelante. Con respecto a los primeros debemos decir que muchos de ellos ya no se encuentran en los establecimientos escolares, ya sea porque se han jubilado o trasladado a otros establecimientos. Esto ha implicado que otros, nuevos, hayan tomado la posta, y que lo han hecho imprimiéndole sus propias certezas y dudas, siendo que no siempre han

encontrado referentes fuertes que los guiaran en la tarea, por lo cual, el programa ha sido un ámbito de experimentación y búsqueda.

### *Los edificios de la no gradualidad*

Una de las preocupaciones iniciales, que nos han acompañado a lo largo de las indagaciones, fue 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 primigenio 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 70 años, y muchos de ellos, construidos como escuelas, fueron concebidos con la lógica presente en la educación argentina a principios de siglo XX: escuelas donde la graduación 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. Es más, muchos de los edificios han sido intervenidos en diferentes momentos, pero aún en aquellas intervenciones que se realizaron una vez incorporada la modalidad de la no gradualidad, en ningún caso se verifica que se hayan producido respondiendo a sus principios ni a algún tipo de 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 sostienen el proyecto: “se adapta el programa a un edificio pensado para una escuela graduada”.<sup>3</sup>

### *Los niños de la no gradualidad*

---

<sup>3</sup> *Ibidem.*



Casi la totalidad de las escuelas visitadas atienden una población de niños de sectores desfavorecidos, aún cuando se encuentran emplazadas en barrios de la ciudad de Rosario, San Lorenzo o Santa Fe que poseen otras características socioeconómicas. Muchos de los docentes y directivos entrevistados señalan que sus alumnos se trasladan desde otros barrios, en algunos casos en la búsqueda de las familias de acceder a escuelas diferentes a las del barrio donde viven, en otros casos por ser escuelas emplazadas en las cercanías de donde trabajan los padres. Este rasgo no es menor, ya que hace que en muchas de las escuelas la asistencia de los alumnos sea fluctuante, lo que incorpora la dificultad de sostener agrupamientos estables.

Sólo una escuela señala que es distinguida en el entorno por el proyecto de Promoción No Graduada, y que es elegida por familias de diversos sectores sociales justamente por proponer un modo de trabajar diferente, centrado en las características de los niños. Por otro lado, cabe señalar que en la mayoría de las escuelas visitadas la matrícula es baja, siendo grupos reducidos los que conforman cada clásico grado.

#### *Acerca de la implementación del proyecto*

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.

Para estas escuelas, 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 los pequeños grupos: lo que se nombra como la “salita de nivelación”. Pero otras llevan adelante su tarea en el salón, o deben buscar espacios libres, como la biblioteca, el patio, etc., para llevar adelante su tarea. En general, se observan distintas estrategias de trabajo de las niveladoras, y no demandan, al menos explícitamente un espacio propio.

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 (a lo que suelen llamar los diferentes “niveles” que hay en cada grado), tienen que compartir el aula común o recurrir a espacios como patios o biblioteca. En general los grupos-grado mantienen un aula fija, y son los docentes los que se mueven de un aula a otra, aunque en algunas escuelas las aulas están distribuidas por áreas de conocimiento, y son los alumnos los que rotan. En cualquier caso, se conserva la relación entre un aula y un grupo-grado, aún cuando en su interior se dividan en distintos niveles. El mobiliario dentro de estas aulas suele ser el tradicional: mesas individuales o de a pares y sillas. En algunos casos se observan menos mesas, de mayor tamaño, que son de uso colectivo.

Todas las escuelas comentan tener actividades con el medio: salidas al barrio, movimientos y paseos en la ciudad, e incluso realizar actividades propias de la escuela, como educación física o natación, en otros edificios cercanos del barrio. Sin embargo, ninguna de estas actividades que se llevan adelante por fuera del edificio escolar se presentan ligadas al programa de no gradualidad, sino que pareciera que tienen que ver con el proyecto general de la escuela.

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 de no gradualidad 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 se asume 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. Es también llamativo, en este sentido, que la experiencia haya conseguido sostenerse sin poner en juego una dimensión espacial que parece necesaria.

En este punto, nuestras observaciones parecieran discutir y poner en duda el presupuesto inicial del trabajo, donde asumimos plenamente la correspondencia

entre proyecto pedagógico y espacio. Ahora bien, una mirada más profunda no devuelve otras aristas del problema.

Por un lado, la por momentos poca, por momentos conflictiva y por momentos nula vinculación de el Programa de Promoción No Graduada con el Ministerio de Educación de la Provincia, que sostiene y regula los edificios escolares, hace pensar que la fotografía realizada del modo en que el presente se habita el vínculo entre no gradualidad y escuela puede estar atravesada por esa relación. Conversando con los actores, en sus palabras aparece algo ligado a que cierta “invisibilidad” del proyecto para las autoridades permitió su supervivencia. Cabe enfatizar que si este proyecto se sostuvo en el tiempo fue por el alto nivel de compromiso que asumieron los directores y maestros demostraron a lo largo de estos 30 años, y que en algunos momentos los reclamos acerca de la necesidad de adaptar los espacios traían consigo el riesgo de su puesta en duda por parte de las autoridades. Por otro lado, por momentos nos pareció estar enfrente de un proyecto de alto valor en la innovación que propone, pero que se encuentra atravesando una suerte de crisis. Quizá el hecho de que se haya sostenido en sus actores más que en estructuras institucionalizadas que los trascienden haga que, por el paso del tiempo y por los avatares por los que atravesó la educación en ese tiempo, los actores no tengan las mismas convicciones para apuntalarlo.

Al respecto cabe tener en cuenta el señalamiento que realizara una directora, recientemente designada como tal en una escuela con promoción no graduada, modalidad de trabajo que desconocía hasta haber tomado posesión de su cargo. Ella, aún dudando de su actualidad, le otorgaba un alto valor al proyecto y acompañaba como directora a los docentes que lo sostenían, reconociendo en ellos claridad y compromiso. Pero argumentaba que en las últimas décadas se habían desarrollado otras respuestas pedagógicas para los problemas de la deserción y la repitencia, como aquellos que dan relevancia a la diversidad de los alumnos y la acompañan con adaptaciones curriculares que hacían de la promoción no graduada una respuesta de algún modo “superada”.

Si bien este tipo de evaluación no ha sido objetivo de nuestra investigación y no es nuestra intención abrir un espacio de debate sobre la actualidad del proyecto, debemos señalar que la gestión del espacio que implica toda innovación para poder adaptarlo implica actores convencidos de la propuesta, y las palabras de

esta directora ponen en evidencia que las condiciones históricas que hicieron posible esta innovación ya no son las mismas.

En nuestra mirada sobre el uso del espacio en las escuelas de promoción no graduada parece no pasar tanto por el edificio y su configuración, sino más bien por cierto uso, contingente, cambiante y precario que se hace de este edificio. Nos queda la pregunta sobre el papel que este particular vínculo jugó en el éxito y/o fracaso del proyecto. Quizá la respuesta sea más compleja, y haya que atender no sólo a condiciones espaciales sino también a condiciones históricas, epocales y singulares.

### *Algunas observaciones finales*

Tal como hemos planteado, la experiencia de no gradualidad en la Provincia de Santa Fe puede ser ubicada en un intento de cuestionar la capacidad disciplinante del proyecto escolar moderno. La no gradualidad, de por sí, cuestiona las regulaciones sobre las edades y el vínculo saber-poder que es parte de la distribución del conocimiento por grados. Por otro lado, apunta directamente al principio homogeneizador en el que el gobierno escolar participa, cuestionándolo desde las singularidades de los individuos a la hora de aprender, pero haciéndolo no desde una perspectiva liberal en su concepción de individualidad sino enfatizando la correspondencia entre homogeneización y reproducción de las desigualdades. Por último, el contexto donde nació este Programa, ligado a la pos-dictadura, resignificó términos como participación y flexibilización en el marco de l cuestionamiento a las prácticas autoritarias que las instituciones educativas hicieron propias.

Sin embargo, una mirada desde la perspectiva del vínculo con el espacio abre una serie de reflexiones adicionales sobre una perspectiva no del todo atendida: cómo dialogan espacio e innovación educativa y en estas formas de gobierno escolar, que pasamos a señalar.

1. La capacidad disciplinante de las instituciones escolares y su dimensión espacial ha sido debida y reiteradamente señalada por la reflexión pedagógica crítica. Ahora bien, caber recordar, entre los señalamientos de Foucault acerca de cómo procede el poder disciplinario, el énfasis puesto en que la disciplina trabaja sobre

un espacio vacío. Sobre éste, la disciplina “arquitectura” un espacio donde plantea como problema esencial la distribución jerárquica y funcional de los elementos que lo compone. En el interior de ese espacio, “su poder y los mecanismos de éste actuarán a pleno y sin límites” (2006: 66), no quedando nada librado al azar y distribuyendo todo según un código que es el de lo permitido y lo prohibido. Este poder disciplinar, que tan claramente trabaja en la institución escolar, es claramente subvertido –o resistido, en palabras de los actores- en la experiencia de no gradualidad. En relación al espacio, la disposición histórica no es cambiada o reformada, pero sí desconocida u obviada. La no gradualidad no se hace preguntas por la capacidad performativa del espacio, sino que realiza una apropiación diferente de él.

Esta constatación, nos enfrenta a dos grupos de problemas, a plantear. El primero tiene que ver con la convivencia, en un mismo tiempo y lugar, de unos procedimientos de poder que son antagónicos, y en su capacidad de ser efectivos bajo estas condiciones. Muchas veces nos hemos preguntado, a lo largo de la investigación, por el vínculo entre el éxito o el fracaso de las experiencias de no gradualidad con su poca o nula capacidad de tomar la variable espacial como una variable importante dentro del despliegue del poder disciplinario. ¿Es posible “suspender” o alterar el funcionamiento de la disciplina sin alterar el conjunto de las estrategias que la componen? ¿Qué peso tienen los componentes espaciales de las lógicas de poder en el ejercicio del mismo? Si asumimos que la arquitectura escolar constituye en sí misma una forma silenciosa de enseñanza, ¿es posible interrumpirla o ponerla en duda por sólo desconocimiento?

Estas preguntas exceden las experiencias de no gradualidad y traen consigo una serie de preguntas más amplias, ligadas al vínculo entre innovación escolar y espacio, que venimos atendiendo, en la búsqueda por incluir en un mismo gesto la proyección del espacio y unas concepciones educativas que lo sustenten. En esta búsqueda, el papel de los sujetos, los usos y reapropiaciones del espacio, los contextos históricos y políticos, las luchas y resistencias, entre otros, hacen a la eficiencia de unos mecanismos de gobierno y no de otros. Su consideración nos obliga a ampliar la afirmación acerca de la capacidad preformativa del espacio, cuando no a tensarla con otras lógicas en juego.

El segundo grupo de problemas que sale de la revisión de esta experiencia tiene que ver con la combinación de una lógica de gobierno otra a la disciplinaria (nos ocuparemos de esto luego), en un contexto político y epocal que la resignifica, como es la posdictadura. Si actualmente términos como el de flexibilización o participación nos remiten a nuevas formas de gobierno, con “liberaciones y servidumbres” otras, para usar los términos de Deleuze, en el momento de su emergencia ligados a esta experiencia tuvieron una fuerza adicional, ligada a discutir el vínculo entre autoritarismo y disciplinamiento. Hoy, la fuerza de la experiencia no es la misma, y en todo caso la disputa pasa por el vínculo entre disciplinamiento y exclusión, donde prima una hipótesis represiva del poder.

A este respecto, cabe atender a cómo el pensamiento crítico funciona como tal en un determinado contexto (Dussel, 2005), y el tiempo puede hacer que lo que en un momento histórico consiga funcionar como resistencia, en otro momento pierda fuerza, se diluya, se asimile.

2. La segunda cuestión que nos gustaría señalar tiene que ver con las posibles relaciones que podrían establecerse entre los principios de la no gradualidad y lo que Foucault va a denominar “dispositivos de seguridad”, donde, a diferencia del poder disciplinario, es la circulación, el trabajo sobre los acontecimientos, la integración de cada vez más elementos, y otra serie de rasgos que ya no se paran sobre el vínculo entre el espacio y la norma, sino sobre el manejo del azar, de lo imprevisto, de lo que acontece, y su regulación (Foucault, 2006). Si bien no ha sido el objetivo de nuestra investigación, ni lo es de este escrito, es cierto que la necesidad de revisar cómo se ordenan actualmente los vínculos entre espacio y pedagogía nos lleva a atender cómo operan los procedimientos que instituyen subjetividades en el campo educativo, y qué papel le otorga al espacio en su éxito o su fracaso.

### **Bibliografía citada:**

Cámpora, A. (2008) *Configuraciones pedagógicas institucionales que constituyen la particularidad del programa de escuela no graduada (PNG) que se desarrolla en la zona sur de la provincia de Santa Fe*. Tesis de maestría. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Dussel, I. (2005). "Pensar la escuela y el poder después de Foucault" en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.): *Educación: ese acto político*. Del estante editorial, Buenos Aires.

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

Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, población*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.