

# PEDAGOGÍA Y ARQUITECTURA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ARGENTINAS<sup>1</sup>

Verónica Toranzo  
Escuela N°4 D.E. 2º "Amadeo Jacques"  
Universidad San Andrés  
Julián Álvarez 548 6ºB - Capital Federal - C.P. 1414 - Argentina  
veroniktoranzo@yahoo.com.ar

## RESUMEN

La escuela tiene hoy muchos espacios del pasado, lugares para el aprendizaje que muchas veces no tienen en cuenta el movimiento de quienes habitan en ella. Espacios pensados para la quietud y no para el movimiento. Espacios cerrados frente a pocos, y muchas veces pequeños, espacios abiertos.

El espacio aún no es considerado como parte del currículum en la escuela, siendo sin embargo parte de un currículum oculto, silencioso e invisible. La arquitectura escolar contiene aquello que la pedagogía pretende enseñar, pero ambas ¿dialogan para un encuentro?

**Palabras clave:** Pedagogía - arquitectura escolar - movimiento - espacio escolar - espacios abiertos

## ABSTRACT

The school has today several spaces from the past, places to learn that not always take into account the activity of the ones inhabiting it. Spaces thought for quietness and not for movement. Closed areas compared to open spaces and many times small open areas.

Space is not yet considered part of the school curriculum, but yet it is part of a dark, silent and invisible curriculum. The school architecture has in itself what pedagogy means to teach but do both dialogue for an encounter?

**Key words:** Pedagogy - school architecture - activity - school spaces - open areas

## INTRODUCCIÓN

Este artículo surge de un trabajo de investigación, realizado en el marco de una tesis de maestría en educación. La investigación de la que se dará cuenta incursiona, a modo exploratorio, en el espacio escolar, tema poco investigado y discutido desde el ámbito educativo. Intenta rescatar momentos de encuentro y desencuentro entre la pedagogía y la arquitectura (mediante el análisis de las escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), haciendo hincapié en los espacios abiertos diseñados para el movimiento por considerarse, éste último, fundamental pero con poco "lugar" en la escuela.

---

<sup>1</sup> El artículo surge de una tesis de investigación realizada en el marco de la Maestría en Educación, en carácter de becaria, en la Universidad de San Andrés, dirigida por la Lic. Inés Aguerondo.

## El estudio de los edificios para la pedagogía

El objetivo de esta investigación fue explorar la relación entre el diseño de los espacios educativos (arquitectura escolar), más especialmente los espacios abiertos, y las concepciones pedagógicas al momento de la construcción de los edificios escolares, en las escuelas de nivel primario de gestión estatal del G.C.B.A. (o Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Luego de analizar estudios, memorias descriptivas e investigaciones (muy pocas realizadas en la Argentina), se decidió elaborar un marco conceptual que sostuviera la importancia de los espacios en la escuela desde tres perspectivas: a. la cultura material, b. las necesidades espaciales y de movimiento del niño y la niña (el lugar del espacio en la escuela, arquitectura y pedagogía, espacios cerrados vs espacios abiertos), c. la influencia de la normativa en el diseño del espacio escolar. De esta manera se cubrirían los diferentes aspectos que hacen a una concepción del espacio escolar, concebido por una cultura en particular -más específicamente una cultura material-, las necesidades reales de quienes habitan estos espacios y el conjunto de normativas que, desde la arquitectura escolar, marcan determinadas políticas y concepciones.

### Una mirada histórica

En esta búsqueda fue necesario y fundamental detenerse en el recorrido histórico, en mirar hacia atrás para comprender el diseño de los espacios -la escuela en general, antes de ver los espacios abiertos- en función de las concepciones pedagógicas manifestadas en las diferentes épocas (el modelo de sociedad, de escuela, de educación) así como también detectar aquellos "personajes" claves en la formación y en las decisiones de la política educativa (cómo enseñar y qué tipo de escuelas construir).

Se comenzó en primer lugar con un breve recorrido por la evolución de los espacios educativos desde la antigüedad, en términos del arquitecto Miguel Cangiano: "el hábitat escolar"<sup>2</sup>; para luego centrarse en los espacios abiertos, en proyectos de espacios diferentes, en dónde se priorizaba la educación al aire libre, en contacto con la naturaleza y la luz, realizados a partir del siglo XX en Suiza, Holanda, Francia, Alemania, Dinamarca, EE.UU., Inglaterra e Italia. Al llegar a la mirada histórica en la Argentina, se tomó, para su estudio, la tipología utilizada desde la arquitectura para poder identificar y describir la variedad de escuelas del parque escolar existente. Las denominaciones de estos tipos se deben a diferentes razones: llevan el nombre de quienes idearon su concepción (Escuelas Sarmientistas), de los arquitectos que las construyeron (Waldorph, Gelly Cantilo), del estilo de vivienda de Buenos Aires de la época (Esquema cerrado, Esquema "U" y Vivienda chorizo adaptada), en función de nombres importados o de quienes las apadrinaron (Estilo Internacional y República), por su lugar de emplazamiento (Escuelas Parque), por la época de construcción (Década del 60), por la denominación de un plan de construcciones o el nombre del intendente que lo propició (Plan 60 o Escuelas Cacciatore), por su sistema constructivo (Prenova y Adaptada), por su reciente construcción (Moderna) o por su ubicación (Entremedianeras).

Asimismo se analizaron las políticas de las construcciones escolares, tomando como referencia aquellos organismos encargados de las mismas (primero el Sector de Obras Públicas hasta llegar finalmente al Sector Educativo) y los documentos realizados sobre arquitectura escolar.

<sup>2</sup> Cangiano, Miguel, "El Hábitat Escolar", Escala, N°194, Colombia, 2003, pp. 5-17.

## La realidad de los espacios en la escuela

Para determinar la cantidad de escuelas y su tipo de construcción se tomó como base un informe<sup>3</sup> del año 1991, realizado por la Dirección de Investigación Educativa (DIE) de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Este informe fue realizado para determinar el parque escolar existente hasta el momento, en función de ver la capacidad de adaptación de las escuelas a una nueva reforma educativa. Al mismo, se le realizaron las actualizaciones correspondientes consultando para ello el Nomenclador que se encuentra en el Archivo de la Dirección de Infraestructura, Mantenimiento y Equipamiento de la Secretaría de Educación del GCBA y se mantuvieron varias entrevistas con la jefa de dicho archivo. Con estos datos se actualizaron los cuadros que se presentan a continuación, tomados del informe de la DIE. En el mismo, para aproximarse al tema de la adaptabilidad de los edificios escolares a nuevas reformas educativas, se definen dos variables:

- **Tipología:** *es el estudio sistemático de los distintos caracteres morfológicos, funcionales y constructivos comunes en los distintos tipos de edificios escolares.*
- **Funcionalidad:** *es el estudio posterior que define el grado de adaptabilidad que poseen los diferentes tipos de edificios escolares a las normativas y pautas pedagógicas existentes y a las de una posible reforma.*

Cuadro N°1: **Cantidad de escuelas según su tipo**

| ORDEN | TIPOLOGÍA                                | CANTIDAD   | %          |
|-------|--|------------|------------|
| 1     | Parque                                   | 4          | 1          |
| 2     | República                                | 42         | 12,5       |
|       | Década del 60                            | 13         |            |
| 3     | Gelly Cantilo                            | 18         | 4          |
| 4     | Estilo Internacional                     | 44         | 10         |
| 5     | Sarmientista                             | 25         | 25,5       |
|       | Waldorph                                 | 30         |            |
|       | Plan 60                                  | 55         |            |
| 6     | Prenova                                  | 3          | 0,7        |
| 7     | Atípicas con posibilidades de adaptación | 52         | 12         |
|       | No tienen adaptabilidad                  | 145        | 33,4       |
| *     | Moderna o Entremedianeras                | 3          | 0,7        |
| *     | Adaptada                                 | 1          | 0,2        |
|       | <b>Total</b>                             | <b>435</b> | <b>100</b> |

**Fuente:** DIE, MCBA, 1991 b, con la actualización mencionada.

En la primera columna "orden" se ubican las escuelas de mayor a menor capacidad de adaptabilidad.

<sup>3</sup> DIE, MCBA, *Principales cifras del Sistema Educativo Municipal: Estado edilicio*, Dirección de Planeamiento Educación, Dirección de Investigación Educativa, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Serie 10, Buenos Aires, 1991a.

DIE, MCBA, *Adaptabilidad del Parque Edificio Escolar instalado a los requerimientos de un Plan de Construcciones Escolares y Nuevos Programas de necesidades: tipologías y funcionalidad*. Dirección de Planeamiento Educación, Dirección de Investigación Educativa, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Serie 8, Buenos Aires, 1991b.

\* Sin clasificar por rango, por ser tipologías que corresponden a construcciones posteriores al informe.

Observando el cuadro N°1 es posible concluir que un 33,4% de las escuelas no tienen adaptabilidad a nuevas reformas educativas por lo que las condiciones -en términos espaciales y por lo tanto de calidad- de estas escuelas son muy diferentes a otras. Son en su mayoría aquellas pertenecientes a las tipologías: Esquema cerrado, Esquema "U" y Vivienda chorizo adaptada (las aulas rodean un patio central), y responden al estilo de vivienda de Buenos Aires de los años 1900, que debieron alquilarse como escuelas debido a la gran inmigración, a partir de 1914 por la Primera Guerra Mundial. Por lo tanto, los espacios que poseen este tipo de escuelas para la recreación y el movimiento son ínfimos, así como también las aulas de materias especiales y demás espacios con los que debería contar por tratarse, la escuela, de un lugar donde los niños y niñas pasan tantas horas. El informe de la DIE sugiere su demolición, pero aún faltan muchas escuelas por ser reemplazadas. La calidad educativa en las 435 escuelas primarias públicas de gestión estatal del GCBA es muy diferente, si se considera al espacio como parte del currículum y como educador y facilitador de aprendizaje en sí mismo.

**Cuadro N°2: Cantidad de escuelas según su año de construcción**

| PERÍODOS    | CANTIDAD   | %    |
|-------------|------------|------|
| 1857 - 1890 | 19         | 4,4  |
| 1891 - 1900 | 11         | 2,5  |
| 1901 - 1910 | 39         | 9    |
| 1911 - 1920 | 31         | 7    |
| 1921 - 1930 | 60         | 14   |
| 1931 - 1940 | 110        | 25,3 |
| 1941 - 1950 | 58         | 13,3 |
| 1951 - 1960 | 11         | 2,5  |
| 1961 - 1970 | 17         | 4    |
| 1971 - 1980 | 24         | 5,5  |
| 1981 - 1990 | 41         | 9,3  |
| 1991 - 2005 | 14         | 3,2  |
| Totales     | <b>435</b> | 100  |

**Fuente:** DIE, MCBA, 1991 b, con la actualización mencionada.

En el cuadro N°2 se analizan los períodos de construcciones escolares. En el último período de construcciones, 1991-2005, se realizaron escuelas para reemplazar otras obsoletas y también se agregaron nuevas al parque escolar existente, esto redujo el porcentaje de escuelas sin adaptabilidad a nuevos cambios pedagógicos sólo del 44% (dato que presenta el informe DIE, año 1991) al 33,4% (resultado de la investigación, año 2006). Estas 14 nuevas construcciones responden a tipologías utilizadas en períodos bastante anteriores. Sólo tres escuelas presentan características diferentes de construcción, ya que son escuelas en edificio (tipología Moderna), lo que no garantiza un avance en las construcciones escolares sino sólo una variedad constructiva que responde sobre todo a la falta de política de terreno en la Ciudad de Buenos Aires y a la necesidad de solucionar, de alguna manera, la demanda de

la matrícula escolar. Estas escuelas poseen ascensores para trasladarse internamente, ya que cuentan con varios pisos.

El parque escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es considerablemente antiguo. La mayor cantidad de edificios se construyó entre 1921 y 1950, esto es: 243 escuelas que representan el 54% de la totalidad. El 70% de los edificios supera los 50 años de antigüedad (vida útil de un edificio), lo que exige un alto costo de mantenimiento.

### **Pedagogía y Arquitectura. Un diálogo pendiente...**

*"(...) La arquitectura no sólo involucra actividades sociales, sino que también sirve para perpetuarlas, para garantizar la continuidad de un modelo. Está condicionada y es condicionante a la vez; puede ser transformada y transformadora<sup>4</sup>"*

Encontrar relaciones entre espacio-curriculum, arquitectura-pedagogía y espacio abierto-movimiento fue una tarea de búsqueda a través de la historia y la política de los espacios escolares. Tomando como disparador del análisis las hipótesis planteadas en la investigación, se describen a continuación los resultados de la misma.

#### ***El espacio no es considerado como parte del currículum en la organización escolar***

El espacio forma parte de un currículum silencioso y oculto de la escuela. Currículum fuertemente ocupado por las diferentes disciplinas y áreas de aprendizaje. El espacio está, es visible y como tal difícilmente cuestionable. Se enseña dentro de él y no con él, siendo sólo un "contenedor" de la educación. Dentro de la escuela hay espacios edificados y otros no edificados, espacios fuertemente diferenciados: para el reposo y para el movimiento, para jugar y para no jugar. Aún falta mucho para que los pedagogos le otorguen al espacio un lugar en el currículum y en la política educativa.

La evolución histórica de los espacios escolares muestra la relación arquitectura-pedagogía, los momentos en que caminaron juntas y aquellos en los que no.

A través de la historia de las construcciones escolares es posible encontrar momentos de encuentro y desencuentro entre las necesidades pedagógicas y las resoluciones arquitectónicas. Mediante el seguimiento de la evolución histórica de las dimensiones de los espacios escolares es posible observar sus modificaciones en el tiempo y observar cómo algunos espacios ganan terreno sobre otros (espacios cerrados vs espacios abiertos).

En la primera época de la construcción masiva de escuelas (1880), que fuera impulsada por *Domingo F. Sarmiento*, ambas disciplinas se dirigen hacia un mismo y claro objetivo: constituir la identidad nacional. Grandes y lujosas escuelas constituyeron una imagen propia de la institución responsable de la educación de los ciudadanos. En cuanto a los espacios abiertos, los patios no tienen espacio suficiente (1m<sup>2</sup> por alumno) y las escuelas poseen condiciones precarias de higiene (falta de patios, luz y aire suficientes).

En el año 1899, el CNE lanza un Plan de edificación escolar en el cual se revaloriza el patio como elemento clave del programa elevando sus medidas a 2,96 m<sup>2</sup> por alumno. Con la aplicación de los principios higiénicos, se comienzan a notar algunas mejoras sobre todo en relación con la luz y la ventilación.

<sup>4</sup> Schávelzon, Daniel, "Sarmiento y la Escuela Modelo Catedral al Norte (1860)", *Summa temática*, N°33, Buenos Aires, 1989, p. 19.

Más adelante, alrededor del año 1914, se adaptan casas para la labor educativa debido al aumento de la matrícula, provocado por la fuerte inmigración que se acentúa con la Primera Guerra Mundial. En cuanto a la concepción espacial, se continúa con la distribución de las aulas alrededor de un patio común. Entre 1910 y 1930, respondiendo a nuevos conceptos sanitarios, el patio rodea al edificio sustituyendo el patio cerrado por el abierto, constituyendo así la "fachada exterior".

A partir de la década del 30, junto con los cambios en el campo educativo (jardines de infantes, educación mixta, doble escolaridad), surge una arquitectura funcionalista y racionalista que intenta dar respuesta a ello. La pedagogía reclama **suma de espacios** según las nuevas necesidades surgidas del campo social.

En la década del 40 la arquitectura se presenta fuertemente ligada a la política, ya que se realizan gran cantidad de escuelas, sobre todo en los barrios obreros.

En la década del 50 con el aporte de la psicología cambia la pedagogía, se modifica el concepto del alumno y se lo ubica en un lugar de participación y protagonismo, dando un giro en el concepto de la enseñanza y el aprendizaje. Esto no se ve reflejado en los edificios dado que continúan respondiendo a la imagen de aulas alrededor del patio.

En la década del 60 ante nuevas necesidades sociales de asistencialismo surgen los comedores y los jardines maternos, otorgándose mayor importancia a la resolución funcional, técnico-constructiva que a la expresión formal de los edificios. El sistema *Módulo 67* (módulo funcional de 7,20 m x 7,20 m) que se implementa en las construcciones escolares ofrece características de adaptación, flexibilidad y cambio frente a las diferentes propuestas pedagógicas. Para estos años, el Consejo Nacional de Educación (CNE), interesado en el tema de la arquitectura escolar, elabora en conjunto con la UNESCO y el CONESCAL un Plan Nacional de Construcciones Escolares para la educación primaria, en el que participan educadores y arquitectos. La etapa de diagnóstico de este trabajo estudia la situación de los edificios escolares y encuentra que la actividad pedagógica se encontraba compartimentada, inflexible a los cambios. En este plan y para esta época la arquitectura y la pedagogía trabajan juntas. Es una época de mucho debate, se realizan mesas redondas, jornadas y congresos sobre Arquitectura Escolar impulsados por el arquitecto Jorge Frías y la Sociedad Central de Arquitectos.

A fines de la década del 60, principios de los años 70, comienza a generarse un gran interés por la arquitectura escolar a nivel mundial fomentándose el desarrollo de la investigación en el tema. En el año 1970 y 1972, respectivamente, la Dirección Nacional de Arquitectura Escolar (DINAE) redacta las "*Políticas de las Construcciones Escolares*" y el "*Código Rector de Arquitectura Escolar*." El Código reglamenta las dimensiones de los espacios, recomendando en las "*Áreas de Recreación*" 2 m<sup>2</sup> por alumno en el caso de los patios abiertos y 1 m<sup>2</sup> por alumno en los espacios cubiertos. La medida del aula común será de 1,35 m<sup>2</sup>/alumno. Veinticinco años después esta normativa se actualiza -aunque muchos conceptos se mantienen igual- y surgen los *Criterios y Normativas Básicas de Arquitectura Escolar* en los que se recomienda que la superficie mínima del aula será de 45 m<sup>2</sup>, siendo aconsejable 1,50 m<sup>2</sup>/alumno. En cuanto al área de recreación, la superficie semicubierta y/o descubierta mínima será de 2,00 m<sup>2</sup>/alumno, para EGB 1 y EGB 2 y, de 1,50 m<sup>2</sup>/alumno, para EGB 3. Las expansiones exteriores serán de 2,00 m<sup>2</sup>/alumno.

Después del año 1976, con la transferencia de las escuelas primarias a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, cada provincia debió hacerse cargo de sus edificios. Así, la Capital Federal inició el *Plan 60* bajo la intendencia de Cacciatore. Los estudios

de arquitectura convocados por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires debieron planificar y construir 30 escuelas en un año, respondiendo a la consigna del comitente que fue en un principio diseñar escuelas "de tiza y pizarrón" -concepción de quietud en la relación pedagógica- y luego, surgida de una propuesta renovadora, responder a la necesidad de contar con un espacio educativo integrador con un amplio desarrollo curricular dando mayor importancia a las materias especiales. En esta segunda etapa de desarrollo del plan, en los edificios comienza a aparecer -en realidad se retoma- el concepto de flexibilidad y el diseño de nuevos espacios como los patios taller, la huerta y el SUM, comunicados muchas veces por cerramientos corredizos y superficies vidriadas, con estructura de hormigón armado y ladrillo a la vista, muy característico de estas escuelas -conocidas en la ciudad de Buenos Aires como "Escuelas Cacciatore". Poseen, si los terrenos lo permiten, espacios abiertos amplios o terrazas para la recreación, donde los terrenos son más pequeños. Esta segunda etapa del plan se realiza por concurso de antecedentes y anteproyectos de diferentes estudios de arquitectura, de lo que surgen propuestas alternativas en el diseño de los diferentes espacios.

En la década del 90 la Dirección de Investigación Educativa (DIE) de la MCBA realiza un relevamiento del parque escolar existente y concluye en que los edificios escolares no estaban adaptados al nuevo currículum.

Hoy continúan funcionando gran cantidad de escuelas sin adaptabilidad, que ya habían sido señaladas en el informe de la DIE, en el año 1991.

### **La arquitectura y la pedagogía difícilmente se comunican**

Apartándonos un poco de la variable económica y política, para el diseño de los espacios escolares (abiertos y cerrados) es necesario encontrar un diálogo entre las disciplinas intervinientes para poder así establecer una coherencia en el proceso pedagógico. Los momentos en la historia en los que fue posible el diálogo entre la arquitectura y la pedagogía respondieron, en su mayoría, a cambios provenientes del campo social (comedores, jardines maternales) o del campo educativo en lo que se refiere a estructura (aulas para materias especiales), por lo que el diálogo y la comunicación entre las disciplinas pasó por un aspecto funcional más que pedagógico. El concepto de "flexibilidad" introducido a partir de la década del 60 es lo que más se aproximó en los últimos tiempos a la búsqueda de puntos de encuentro entre ambas disciplinas, aunque haya quienes no opinan lo mismo.

Es así que hoy nos encontramos con espacios obsoletos (viviendas adaptadas, con aulas alrededor del patio central) que aún continúan utilizándose y otros, de reciente construcción, que presentan las mismas características espaciales que aquellos construidos en la década del 10/20, como si la influencia de la psicología y los principios de la escuela activa no hubiesen incidido en la forma de educar.

Por otro lado varios son los ejemplos de espacios clausurados, por lo tanto inutilizados (terrazas pensadas para el desarrollo de recreos o deportes) o de aquellos utilizados para otro fin ("Escuelas Cacciatore" creadas con estructura de cocina y comedor pensadas para jornada completa utilizadas para jornada simple, patios cubiertos transformados en comedor, patios en los que se edificaron aulas). En estos casos la mayor dificultad se encuentra en la falta de códigos comunes entre las disciplinas y/o de la toma de decisiones de quienes forman parte de la política pública. Educadores que no consideran al espacio como parte del currículum y que por lo tanto no pueden comunicar sus necesidades a los arquitectos y éstos que diseñan sin una expresión clara de la necesidad por parte de los usuarios de las escuelas.

### **La normativa establecida no generó mejores resultados en las construcciones escolares**

La normativa intentó regular la construcción apropiada (en términos de habitabilidad) y estandarizada de los edificios escolares. Que exista una regulación no significa necesariamente su cumplimiento, ni tampoco la eficiencia de su redacción. Muchas veces por falta de terrenos o por la pequeñez de sus dimensiones, por razones económicas y/o políticas, la construcción de escuelas sufre muchas modificaciones.

En el caso de los espacios abiertos (patios), si analizamos sus dimensiones se observa, según lo establecido en las normativas, que fueron reduciéndose comenzando por 2.96 m<sup>2</sup> - 2.10 m<sup>2</sup> - 2.00 m<sup>2</sup> hasta llegar a 1,50 m<sup>2</sup> (medida sugerida para la EGB 3, *Educación General Básica 7º, 8º y 9º año*, según la normativa actual, vigente desde 1988). Como excepción a esta cronología, en 1938, por ejemplo, en las "*Normas Generales de Edificación Escolar*" se llega a ampliar el espacio destinado a recreos y ejercitación física a 5 m<sup>2</sup>. Ya desde el discurso se lee cómo la normativa fue reduciendo las medidas mínimas a tener en cuenta en la construcción de los espacios abiertos en la escuela. Se evidencia la falta de espacios recreativos al aire libre (DIE, MCBA, 1991b), ya en 1896 Pablo Pizzurno hacía referencia a la falta de patios en las escuelas y finalizando la década del 60 se tendió a cerrar los patios abiertos techándolos con chapa de tipo parabólico respondiendo a una "moda oficial". También al aumentar la demanda educativa el Estado amplió el número de aulas construyéndolas en la superficie destinada a las aulas especiales y a los patios. Este lugar secundario otorgado a los espacios abiertos de la escuela -por parte de quienes los diseñan y, por qué no también, de quienes los utilizan- queda claramente expresada en los *Criterios Básicos* de la normativa de arquitectura escolar (1998), al considerar la "*maximización del uso del recurso físico*", esto es: su flexibilización y la programación de su alto uso que "*permita una correcta relación costo-beneficio*". Un patio seguramente sea menos rentable que un aula, a la luz de este discurso. Aquí cabe preguntarse si las medidas indicadas en la normativa de las construcciones escolares responden realmente a las necesidades de los niños o niñas, sobre todo a las necesidades de movimiento, al igual que la "maximización del recurso físico". Ambas resoluciones cuantitativas parecen responder más a una decisión referida a la economía que a la pedagogía y a la calidad educativa.

### **El diseño de los espacios abiertos de muchas escuelas primarias del GCBA no es adecuado para el desarrollo motriz de los alumnos**

Estos resultados fueron expresados más detalladamente en el punto en el que se muestran los cuadros N° 1 y N° 2, concluyendo en que hay un 33.4% de las escuelas que no tienen adaptabilidad a nuevas reformas educativas, por lo que la calidad de los espacios y, a su vez de la educación, es diferente en las 435 escuelas primarias públicas de gestión estatal del GCBA.

### **Reflexiones sobre un posible diálogo entre arquitectura y pedagogía**

Que un edificio responda o no a las necesidades y reformas pedagógicas no se refiere sólo a su estructura, sino a su forma, relacionada con la metodología, la didáctica, en definitiva con el concepto amplio del término educar. En esto también es determinante la concepción que se tenga del espacio y lo que el mismo produce, posibilita o perjudica en el aprendizaje. No se trata sólo de un cambio de estructura, sino de forma. El análisis es aún más profundo, como reflexiona Heras Montoya (1997), se trata de la **dimensión cualitativa** del espacio escolar que no se ha contemplado con interés y frecuencia, ya que tradicionalmente se ha estudiado



el espacio a través de las medidas mínimas por alumnos, es decir, teniendo en cuenta la cantidad de espacio y no su calidad.

De esta manera, en esta instancia, se plantea avanzar un poco más allá del análisis de "Arquitectura vs Pedagogía", ya que esto fue posible de observar mediante los datos presentados, sino de dar un paso más y cuestionarnos "Estructura vs Forma. "¿Alcanza con sumar espacios a la escuela o se trata de pensar diferente la manera de concebirlos y/o utilizarlos? ¿Es posible seguir pensando en el aula como espacio "principal" o "pedagógico", dejando los espacios abiertos en un lugar "complementario" o "de apoyo"? Como reflexiona Fernández Alba (1982) "la escuela sigue aún sin construirse para los tiempos del niño" considerando a la arquitectura "fundamentalmente agresiva y vacía". La arquitectura es la respuesta a un modelo de sociedad, un Estado, una política. Cambiar la arquitectura merece una "mutación" -cambio brusco- de los contenidos. Cambio en la toma de las decisiones políticas, en las prioridades y los objetivos. No es posible un cambio sólo en una de las áreas para que el mismo sea efectivo.

Se trata de concebir al espacio-escuela como educador en sí mismo, generando espacios que inviten al movimiento, a la libertad y no a la quietud y al encierro. Espacios diseñados siguiendo una concepción definida de la educación y no diseñados por repetición, como si los espacios del pasado fueran apropiados para el presente, como si el concepto de educación no se hubiese modificado y enriquecido.<sup>5</sup> Como se mencionó en la introducción, no se trata de diseñar "edificios nuevos en escuelas viejas".

De esta manera, como dicen Cabanellas y Eslava (2005, p. 172), "se necesita que la arquitectura nazca desde una forma de pensamiento pedagógico y la pedagogía tenga en cuenta la experiencia vital del espacio arquitectónico." A su vez, junto con ella, los demás autores del libro Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía, se preguntan: "cómo proyectar escenarios, cómo proyectar espacios desde la arquitectura y situaciones desde la pedagogía, aceptando como reto un compromiso propositivo de transformación de la realidad que deseamos asumir" (Ibid., p. 21). Este artículo, resultado de una investigación, agrega a esta pregunta: ¿será posible que ambas disciplinas se encuentren? ¿ambas sabrán hacia dónde se dirigen? ¿podrán dialogar los objetivos pedagógicos y los políticos para acordar con una forma de diseñar los espacios que realmente contribuya al aprendizaje y al desarrollo de los niños y niñas? Varias son las preguntas y algunas las respuestas.

Este artículo sólo pretende acercar una realidad poco explorada y que mucho tiene por hacer y mejorar, sobre todo si el espacio comienza a ser considerado como parte del currículum en la escuela.

## Bibliografía

BRANDARIZ, G. (1998) *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*, Buenos Aires, EUDEBA.

BRANDARIZ, G. (1997) Los lugares donde se enseña", *Todo es historia*, N° 356, Buenos Aires, pp. 74-90.

CABANELLAS, I. y ESLAVA, C. (2005), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Graó, p. 63.

<sup>5</sup> Actualmente hay una propuesta muy interesante surgida durante los años setenta en Italia, en la ciudad de Regio Emilia, impulsada por la obra pedagógica de Loris Malaguzzi sobre el espacio-ambiente de las escuelas infantiles. Para mayor detalle ver: Ceppi y Zini (coords.), *Bambini, spazi, relazioni*, 1998.

- CANGIANO, MIGUEL (2003) "El Hábitat Escolar", *Escala* N°194, Colombia, pp. 5-17.
- DE LA TORRE, J. M., "ANTONIO FERNÁNDEZ ALBA. La miseria del espacio escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, N°86, Madrid, 1982, pp. 21-24.
- DIE, MCBA (1991a) *Principales cifras del Sistema Educativo Municipal: Estado edilicio* Dirección de Planeamiento Educación Dirección de Investigación Educativa, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Serie 10, Buenos Aires.
- DIE, MCBA (1991b) *Adaptabilidad del Parque Edificio Escolar instalado a los requerimientos de un Plan de Construcciones Escolares y Nuevos Programas de necesidades: tipologías y funcionalidad*, Dirección de Planeamiento Educación, Dirección de Investigación Educativa, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Serie 8, Buenos Aires.
- ESCOLANO BENITO, A. (2000a), *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- ESCOLANO BENITO, A. (2000b) "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros", *Revista de Educación*, número extraordinario: 201-218, pp. 201-208.
- ESCOLANO BENITO, A., (1993-1994) "La arquitectura como programa. Espacio-Escuela y currículum." *Historia de la Educación*, *Revista Interuniversitaria*, Monográfico sobre Espacio Escolar coordinado por A. Viñao, Ediciones Universidad de Salamanca, España, 12-13, pp. 97-120.
- FERREIRA, ALICIA, (1985) Plan de Escuelas Municipales (1º parte). Aportes para una crítica", *Trama*, N°12, Buenos Aires, pp. 23-29.
- FERREIRA, ALICIA Y REZZOAGLI, Alfredo, (1986) "Plan de Escuelas Municipales (2º parte)", *Trama*, N°13, Buenos Aires, pp. 8-26.
- FRÍAS, JORGE (2002) *Arquitectura Escolar. Una especialidad. Su presencia en Argentina*, Centro de Arquitectura Escolar, Buenos Aires.
- HANNOUN, HUBERT (1977) *El niño conquista el medio*, Buenos Aires, Kapelusz.
- HERAS MONTOYA, Laurentino (1997) *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*, Aljibe, Archidona.
- LE BOULCH, JEAN (1992) *La educación por el movimiento en la edad escolar*, México, D.F., Paidós.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1998) *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar*, Argentina, Octubre.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, DINA E, (1972) *Código Rector de Arquitectura Escolar*, Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, DINA E (1970) *Política de las Construcciones Escolares*, Argentina,.
- MOLINA SIMÓ, L. (1982) "Algunas reflexiones psicopedagógicas sobre el espacio escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, N°86, Madrid, pp. 16-19.
- MUNTAÑOLA, J. (1988) "Espacio y cultura, una revolución educativa pendiente", *Cuadernos de Pedagogía*, N°159, Madrid pp. 8-10.
- TRILLA, JAUME (1999) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes.
- VIÑAO FRAGO (2002) Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, cap. IV, Ediciones Morata, Madrid.
- VIÑAO FRAGO, ANTONIO (1993-1994) "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones." *Historia de la Educación*, *Revista Interuniversitaria*, monográfico sobre Espacio Escolar, Ediciones Universidad de Salamanca, España, 12-13, pp. 17-74.

municativa dentro del aula, entregando libertad de expresión a sus alumnos: "*¿Quién quiere pasar? ¿Qué aprendieron? ¿Les ha parecido motivante o no la actividad? Si no quieren pasar, no hay ningún problema*" (observación comunicativa).

#### 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Las siguientes interpretaciones se realizan en función de los resultados de la investigación según dimensiones exclusoras y transformadoras que manifiesta el profesor A y el profesor B, mediante su vinculación con el desarrollo profesional.

##### 4.1 El Desarrollo Profesional Docente transformador del Profesor A

El desarrollo profesional del profesor A encuentra e incorpora a la solidaridad. La solidaridad implica la "no competitividad, la confianza, el apoyo mutuo y la no imposición"<sup>16</sup>. Por esto, en su ejercicio, el profesor A se convierte en coordinador de los grupos interactivos y de las acciones de los que le colaboran, lo cual se haya sustentado en un dominio conceptual sobre sus funciones profesionales al interior del proyecto. Asume así, un papel dinamizador con nuevas responsabilidades en su quehacer, pero confirmando otras (Elboj Saso y Otros, 2002; y Flecha y Puigvert, 2004). Hablamos entonces de un coordinador solidario, que no excluye y que ayuda a quien lo necesita, que es capaz de modificar su rol en función de las metas compartidas del proyecto.

Por otro lugar, podemos distinguir un proceso de transformación en el profesor A respecto a la percepción de la voluntariedad del grupo. Es posible ver que al inicio del proyecto, el profesor A mantenía una percepción de *voluntariedad estratégica*, es decir, un interés individual de cada involucrado en el proyecto. En el desarrollo de la propuesta, a través de las interacciones se fue produciendo un quiebre en este esquema de percepción de la voluntariedad. Finalmente, el profesor reconoce la *voluntariedad solidaria* de los participantes, al identificar un interés solidario colectivo y compartido que busca superar las desigualdades educativas que producen fracaso escolar y luego un fracaso en la sociedad. Este cambio en la percepción surge de la incorporación de las propias aspiraciones del docente al proyecto, sin imposiciones externas. La percepción inicial de *voluntariedad estratégica* podemos analizarla desde las acciones sociales estratégicas (Habermas, 1987), que se refieren a cuando el resultado de la acción depende de otros actores y así cada sujeto se orienta a la consecución de su propio éxito, consiguiendo la finalidad particular mediante la manipulación del otro. De esta forma, el profesor A veía en sí mismo la posibilidad de ser utilizado para finalidades individuales de quienes le colaboraban. Por ejemplo, que una de las coordinadoras de "Enlazando Mundos" participa en el proyecto para cumplir con requisitos de la universidad.

Esta transformación trajo como consecuencia en el profesor A la valoración de "Enlazando Mundos", principalmente, en la atención personalizada, la que es posible mediante la inclusión de otros agentes al aula, rompiendo con el tradicional modelo único de enseñanza proporcionado por el profesor. En esta construcción de un nuevo posicionamiento docente

<sup>16</sup> Elboj, C. y Otros (2002). "Comunidades de Aprendizaje, Transformar la educación". Barcelona: Graó, pág. 106.

que favorece la inclusión, el profesor A, desiste del protagonismo absoluto y lo comparte igualitariamente con otros agentes sociales (voluntarios, universitarios, profesores, apoderados, padres, alumnos de la escuela). Esto representa un reconocimiento a que hoy el profesor solitario en el aula no puede con todas las problemáticas educacionales (Flecha y Puigvert, 2004).

En la apertura para la participación de otros, el profesor A acepta el hecho de que la realidad social es construida intersubjetivamente y se produce en función del consenso/disenso. Esto se evidencia cuando identifica en la construcción de las normas de convivencia, el trabajo de aula y en la preparación de actividades la necesidad de entendimiento y consenso para la validez de las decisiones. En consecuencia, hay una transformación sobre quién (es) decide(n) qué hacer en el aula y cómo participan.

Podemos resaltar al profesor A cuando expresa críticamente los aspectos negativos del proyecto, pero que sin embargo, pueden ser superados mediante el acuerdo entre los sujetos. Las dificultades nacen cuando no se orienta la racionalidad (el uso que se hace del saber) hacia el entendimiento para llegar a acuerdos (Habermas, 1987), sino que éste es usado hacia propósitos singulares como un éxito individual. Además, el profesor A analiza y critica su práctica, dándose cuenta de sus propios errores, abriéndose al enjuiciamiento de otros con el sentido de mejorar su desarrollo.

En otro aspecto, el profesor A rechaza la compasión y la reemplaza por las altas expectativas y la creación de sentido en sus alumnos. La compasividad es desistida al negárseles a los alumnos la entrega de soluciones en el desarrollo de las actividades, otorgando autonomía y búsqueda de sentido a lo que hacen. Esta preocupación por la comprensión por parte del alumno respecto a la actividad y dotarla de sentido, es un indicio de la voluntad del profesor A por superar el bajo rendimiento de sus estudiantes y superar su propia percepción sobre sus capacidades.

Todo lo anterior, indica que estamos ante un profesor en transición, es decir, un docente que a partir del trabajo con diversos agentes educativos (alumnos, colaboradores, apoderados, profesores), se encuentra en proceso de transformar su quehacer pedagógico, de abandonar paulatinamente el modelo de profesorado de tipo técnico y de insertarse en un mundo pedagógico nuevo, diferente al formado tradicionalmente. Al ingresar al proyecto "Enlazando Mundos" permite construir su desarrollo profesional en las interacciones sociales que surgen en la cotidianeidad de la escuela.

## **4.2 El Desarrollo profesional docente exclusor del Profesor A**

El desarrollo profesional del profesor A se ve intervenido igualmente por relaciones de imposición y por la negación del otro, siendo visible en las interacciones de algunos colaboradores. Bajo esta lógica de situar la experiencia acumulada como criterios para clasificar y jerarquizar a los colaboradores, el profesor A manifiesta que aquella diferencia entre los sujetos dificulta el entendimiento. Las diversas experiencias de los sujetos se opondrían cuando interaccionan, convirtiendo las diferencias en obstáculos para el diálogo, y no en complemento para la construcción intersubjetiva de la realidad. Así lo "válido" no es construido so-

cialmente, sino que es impuesto, pues surge de la lucha de posiciones contrapuestas, en donde quien gana somete al que pierde. Reconocemos, en esto, referencias a los postulados irracionales del postmodernismo, en cuanto a la imposibilidad de consenso intercultural. No obstante, las diferencias entre las experiencias permiten la complementariedad, pues al intersubjetivarse más se enriquece el sujeto (Freire, 1997).

El profesor A, de acuerdo con Habermas (1987), está sujeto a relaciones de diálogo como de imposición. En las relaciones de imposición que representan lo excluyente, lo anclado y lo tradicional, podemos ver al profesor A en su desconocimiento del potencial transformador que como ciudadano posee, centrando sus argumentaciones en coherencia a las decisiones del Estado. Bajo esto, se puede comprender que los consejos de profesores sean propuestos por el profesor A como las únicas instancias para reflexionar. En la misma línea, hay una espera pasiva de cambios y soluciones que vengan de otros y del poder centralizado y no de sí mismo como agente actuante. Aunque evidentemente, la transformación no es espontánea ni solitaria, sino que es mediada, requiere de una voluntad individual que modifique su cotidianidad. Este contexto que media, lo advertimos en Vygotsky (1979) en sus postulados sobre la *Zona de Desarrollo Próximo* que se define como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"<sup>17</sup>. Reinterpretando esto desde el contexto de la transformación, este "compañero capaz" lo podemos resignificar como "el compañero (o cualquier sujeto) transformador y reflexivo".

Podemos ver que en el desarrollo profesional del profesor A se halla presente un lenguaje pesimista sobre las posibilidades de transformación y de mejora en el aprendizaje de sus estudiantes. Este desánimo toma al pensamiento crítico, adaptado como simple denuncia, que se ampara en un "ser realista" y en hablar sobre la base de lo que sucede en el presente, construyéndose una visión de futuro sobre las deficiencias de la actualidad. Por esto surge la percepción de baja efectividad de propuestas como "Enlazando Mundos" y por tanto, el difícil avance hacia una sociedad mejor.

El trabajo que estamos presentando pretende recoger los aspectos que nos hablan de la transformación del profesor A, que precisamente no se encuentran en este punto de datos excluyentes. Sin embargo, éstos son necesarios para evidenciar lo que aún requiere de cambio.

### **4.3 El Desarrollo Profesional Docente transformador del Profesor B**

El desarrollo profesional del profesor B se caracteriza por resituar el rol del profesorado en transformador e inclusor. Al incorporar a otros sujetos en su quehacer pedagógico deja el estancamiento, interacciona más y crece en capital cultural, siendo este enriquecimiento mutuo entre los agentes que colaboran. De esta manera, el profesor brinda oportunidades para que de manera colectiva se reflexione, se construyan nuevos conceptos y se abran es-

<sup>17</sup> Vygotsky, L. (1979). "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Barcelona: Crítica, pág 125.

pacios para la crítica de los participantes del proyecto. Por esto, el profesor B expresa la insuficiencia de asistir exclusivamente a cursos profesionalizantes, siendo importante el aprendizaje natural que ocurre en la cotidianidad (Day, 2005), en momentos aparentemente intrascendentes para la formación y fortalecimiento.

El rol transformador del profesor B, lo lleva a rechazar la segregación del alumnado en grupos según la diversidad de capacidades cognitivas dadas. Al agrupar aleatoriamente a sus estudiantes en "grupos interactivos", rompe con el "etiquetaje" que reciben los alumnos considerados "deficientes", siendo una de las características principales la constitución heterogénea del grupo. Respecto al "etiquetaje" o "rótulo", Elboj y otros (2002) expresan que "el etiquetado del alumnado y la separación de los considerados capaces de los menos aptos, producen desde el principio una situación de desigualdad educativa que reproduce las desigualdades sociales existentes entre grupos sociales y diferentes"<sup>18</sup>. Contrariamente, en la elección al azar de los alumnos, el profesor transforma el contexto (Vygotsky, 1979), es decir, cambia la metodología ("grupos interactivos") para beneficiar el aprendizaje de los alumnos, favorecer la inclusión, disminuir la estigmatización y entregar igualitarias posibilidades de aprendizaje.

El cambio en la estructura de la sala traería como consecuencia una transformación de mayor escala en la sociedad. El trabajo en grupos interactivos contribuye a propiciar interacciones dotadas de solidaridad, sinceridad y confianza entre las personas, al mejoramiento de las relaciones y la transformación social. Esto guarda relación con las acciones comunicativas (Habermas, 1987), pues en ellas la racionalidad se orienta principalmente al entendimiento entre los sujetos, de modo opuesto a la manipulación o lo instrumental del "otro".

En el aula, se evidencia que no existe solidaridad al entregarles las respuestas a los alumnos que no saben, pues así éstos mantienen su ignorancia, contribuyendo a la exclusión educativa y al aumento de las brechas entre quien sabe y quien no, dando una falta sensación de éxito (Ferrada, 2007). Este sentimiento busca externamente, aliviar la conciencia del profesorado, más que aportar un beneficio al estudiante, puesto que no posibilita altas expectativas en ellos.

La apertura del profesor B a la participación de otros agentes educativos permite incluirlos en la cultura académica de la escuela, e incluirse el docente en la cultura de los agentes. Vemos que así, éste asume nuevos modos de comprender y llevar a desarrollo su acción, dejando de lado las relaciones de poder sobre quienes no poseen grado académico. El aula y la selección de contenidos se comparten, desechando el protagonismo curricular exclusivo del docente. La carga ideológica en el currículum se "filtra" y se revisa mediante la intersubjetividad que otorga la participación igualitaria de nuevos sujetos antes ignorados. En el mismo sentido, el profesor B reconoce a los apoderados (y a otros que componen la comunidad educativa) como sujetos capaces de contribuir desde su cultura al aprendizaje del alumnado, en ausencia de exclusiones y discriminaciones, pues de esa manera legitiman también su cultura: "el currículum, al realizar sus decisiones de selección, transmisión y evaluación de los contenidos escolares desde criterios de validez susceptibles de crítica reflexi-

---

<sup>18</sup> Elboj Saso, C. y Otros (2002). "Comunidades de Aprendizaje, Transformar la educación". Barcelona: Graó, pág. 94.

va por parte de quienes participan en ellas, hace surgir relaciones de legitimidad y valoración de los contenidos excluidos, omitidos, rechazados y prohibidos de la escuela, a la vez que somete a cuestionamiento tanto a éstos como a los tradicionalmente incluidos, aceptados y permitidos"<sup>19</sup>. A través de esto, es posible romper con el pensamiento único de los dominantes en una sociedad (Da Silva, 1998).

Las interacciones entre el equipo de "Enlazando Mundos" se dan en espacios de gratitud, solidaridad, cordialidad y aceptación. Éste es un proyecto en que el docente trabaja acompañado por otros, donde la calidad de las interacciones sociales ocupa un lugar fundamental. Esto lo podemos relacionar con lo que plantea Maturana (1990) respecto a que el ser humano es un ser esencialmente emocional más que racional, pues, reconoce que, el uso de aquella racionalidad se verá limitada a la emoción en la cual el sujeto se encuentra.

El profesor B se percibe como un agente posibilitador de la transformación social, sin deestimar los aportes de la comunidad que participa en el desarrollo del proyecto y que permiten configurar su desarrollo profesional. El docente percibe la transformación y la superación de las desigualdades como un proceso que se da a largo plazo, pues la transformación precisa de una "toma de conciencia" tanto subjetiva como intersubjetiva (dada simultáneamente) y un posterior cambio en la cotidianidad del sujeto, pues asume que los cambios simples y cotidianos producen grandes transformaciones sociales. Consecuentemente, se concibe dotado de conciencia crítica, y a través de ésta, es capaz de detectar dificultades en la formación de los profesores y en su propio desarrollo profesional.

El profesor B actúa con autonomía en la selección curricular con otros sujetos, con independencia de los Planes y programas de estudio que propone/impone el Ministerio, los cuales son obligatorios para todas las escuelas municipales como en la que se desempeña el profesor B. Según Giroux (1987) "un profesor como intelectual crítico debe ser autónomo, con capacidad para tomar resoluciones pedagógicas en un escenario de participación y libertad"<sup>20</sup>, a pesar de que órganos externos a la escuela pretendan controlar la acción pedagógica, las posibilidades de los estudiantes y la participación de la comunidad. El profesor B es resignificador y reconstructor del currículum mínimo obligatorio, en compañía y colaboración de la comunidad, quienes aportan desde la sociedad.

El docente asume a "Enlazando Mundos" como una apuesta social y colectiva. Por lo anterior, la relevancia del compromiso de todos los actores implicados, supera las disposiciones burocráticas de quienes dirigen la escuela y el control del estado mediante el marco curricular y las normativas gubernamentales generales.

Por otro lado, se advierte coherencia entre la teoría inclusiva que propone el profesor B desde su discurso hacia la participación y la no imposición y la disminución de las relaciones de poder en la práctica de aula. Sobre esto, vemos que sin un enfoque teórico crítico no cabe tampoco una práctica crítica, ya que la práctica es la que finalmente le entrega sentido a la teoría.

<sup>19</sup> Ferrada, D. (2001). *"Currículum crítico comunicativo"*. Barcelona: El Roure, pág. 135.

<sup>20</sup> Giroux, H. (1987). *"Los profesores como intelectuales públicos: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje"*. Barcelona: Paidós, pág. 98.

El profesor B utiliza la reflexión crítica y el diálogo, desconociendo las jerarquías tradicionales en la estructura de la escuela. Consecuente, le colabora (aunque es un proceso recíproco) a los padres y apoderados en el rompimiento de la conciencia ingenua hacia una conciencia crítica. Vemos que el proceso crítico se encuentra compartido, es decir, el profesor B no hace crítica solo, pues una pedagogía crítica debe facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de todos los implicados en el proceso educativo.

## 5. CONCLUSIONES

La interrogante que orientó la investigación dice relación con: ¿Cómo construyen su desarrollo profesional docente dos profesores en el contexto del proyecto "Enlazando Mundos"? La respuesta a esta pregunta es respondida desde cada sujeto de estudio, profesor A y profesor B, pues hablamos de sujetos que se mueven en contextos y realidades sociales construidas en forma distintas.

El **profesor A construye su desarrollo profesional** a través de las interacciones generadas con los agentes educativos bajo relaciones dotadas tanto de diálogo como de imposición. Su quehacer se transforma mediante la reflexión crítica que surge de la subjetividad e intersubjetividad al interior del proyecto, mediante la cual rechaza implícitamente la tecnificación educativa, al currículum nacional y a las disposiciones centralizadas. Por esto, valora las nuevas propuestas, como "*Enlazando Mundos*", como tentativa que persigue, al igual que él, el aprendizaje de todo el alumnado que atiende. Su rol profesional lo construye avanzando hacia una flexibilidad y dinamismo pedagógico que lo lleva a asumir posturas solidarias en las instancias de interacción social con los otros agentes que intervienen y adquirir una percepción solidaria sobre la voluntariedad / práctica de otros, esto conduce a evitar la compasividad hacia el alumnado y a posibilitar en los alumnos una construcción de sentido sobre lo que hacen en sus vidas y aprenden en la escuela, así como lo que enseña en su ejercicio docente.

El **profesor B construye su desarrollo profesional** en espacios que comparte igualitariamente con otros. Las interacciones con otros sujetos amplían su visión profesional y apoyan su desarrollo. Consecuentemente, el aporte que entrega el voluntariado enriquece el aprendizaje docente. Por esto, la consideración de las contribuciones de la comunidad que participa en el proyecto como elemento fundamental, se ve desplegada en compartir con los agentes educativos su quehacer en la selección curricular, la planificación y el trabajo de aula. Esto implica que el profesor, en su desarrollo profesional, cuestiona y ponga en duda las políticas nacionales y rechace las jerarquías propias de la escuela, sin dejar de considerar la contribución de otros profesores del centro en su construcción profesional. De igual manera, es capaz de reflexionar y criticar su práctica bajo fundamentos de tipo teórico y de construcción interna, los que se constituyen con elementos cotidianos interactuantes de la escuela y con la construcción de conocimiento desde el propio contexto.

En función del objetivo específico *Caracterizar las funciones profesionales en relación con los otros agentes sociales que participan del proceso pedagógico*, se establece que el **profesor A** se transforma en un coordinador solidario de los grupos interactivos y de las acciones de quienes le colaboran, lo cual se sustenta en un dominio conceptual sobre sus funcio-



nes profesionales, atendiendo a un papel dinamizador y flexible con nuevas responsabilidades en su quehacer, pero compartiendo y cediendo otras que le han sido tradicionales. Existe, por esto, de un protagonismo exclusivo en la enseñanza y lo comparte igualitariamente con otros agentes sociales, como voluntarios, profesores, estudiantes universitarios, alumnos de la escuela, entre otros, incluyéndolos en la cultura escolar, y de paso, incluyéndose él mismo en la cultura de los agentes educativos, produciéndose una modificación en el posicionamiento clásico docente sobre quién decide qué hacer en el aula y cómo debe hacerlo.

Por su parte, el **profesor B** actúa como un coordinador dinámico y guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, contribuyendo al pensamiento reflexivo, manteniendo altas expectativas y posibilitando sin imposiciones una creación de sentido respecto a la funcionalidad de la escuela y el aprendizaje. En este proceso, se supera el "etiquetaje" de los alumnos al no hacer selectividad de ellos, reconociendo el aporte del alumnado y de los agentes que participan desde sus propias culturas en el aprendizaje. Asume nuevos modos de comprender y llevar a desarrollo su acción, dejando de lado las relaciones de poder sobre quienes no tienen grado académico. A través de esto y el acceso que entrega el profesor B a la participación en el aula del voluntariado hace posible romper con el pensamiento único, construyendo una cultura escolar colaborativa con creencias compartidas, dejando su protagonismo exclusivo.

Respecto del objetivo específico *Develar la percepción profesional que subyace el quehacer pedagógico del profesor en sus prácticas laborales cotidianas*, se concluye que el **profesor A** valora el proyecto "Enlazando Mundos", percibiendo como beneficiosa y positiva la transformación del aula privada (profesor único enseñante) a un aula pública (multiplicidad de agentes capaces de enseñar y aprender), además del aprovechamiento del tiempo del aula, la variedad de metodologías, el desarrollo de habilidades sociales, elementos que suponen cambios en la habitualidad del quehacer pedagógico. Acepta la posibilidad de la transformación y comprende el concepto del valor transformador de la solidaridad y lo contextualiza a situaciones prácticas dentro del proyecto, pudiendo distinguirse un proceso de transformación respecto a la percepción del trabajo y la naturaleza de la voluntariedad del grupo, desde una percepción de voluntariedad estratégica (finalidades particulares) hacia una voluntariedad solidaria de los colaboradores (finalidad compartida), producto de las interacciones surgidas por todos quienes participan en el proyecto "Enlazando Mundos".

En el caso del **profesor B**, asume una postura reflexiva sobre su profesionalización criticando y reflexionando en y sobre su práctica cotidiana, considerándose como un profesional inacabado en sus aprendizajes y en su formación. En este sentido, evidencia una concepción de desarrollo profesional como un proceso continuo, expresando que la desactualización del profesorado se debe principalmente al paradigma mediante el cual cada docente fue formado, y sobre la insuficiencia de asistir exclusivamente a cursos profesionalizantes, siendo necesaria la acción y reflexión, además del mismo enriquecimiento logrado mediante la interacción con los actores partícipes del proyecto.

En relación al objetivo específico *Determinar el modelo de profesorado que se desarrolla al interior del proyecto "Enlazando Mundos"*, se establece que el **profesor A** busca desarrollar la autonomía y el pensamiento reflexivo en sus alumnos y alumnas, mediante una

concepción transformadora de la labor del aula. Asimismo, su ingreso al proyecto "Enlazando Mundos" posibilita la generación de actitudes de rechazo al tecnicismo ministerial, mediante nuevos modelos para llevar a desarrollo su quehacer no reconocidas desde las prescripciones estatales.

Respecto al **profesor B**, éste utiliza la reflexión crítica y el diálogo para romper las jerarquías tradicionales en la estructura de la escuela, siendo el proceso crítico compartido por los padres y apoderados, a quienes colabora en la superación de la conciencia ingenua hacia una conciencia crítica. En este sentido, reconoce como más relevante el compromiso de todos los actores implicados en "Enlazando Mundos", más que las disposiciones administrativas de la escuela y el control del estado a través del marco curricular vigente. Esto último, se evidencia en el currículum como una posibilidad de ser resignificado y construido socialmente, incorporando junto con otros agentes, otros contenidos al trabajo pedagógico, rechazando los que se proponen externamente.

En resumen, podemos establecer a través de la investigación que la posibilidad de transformación y desarrollo del profesorado hacia un ejercicio profesional conducente a la superación de la desigualdad educativa que afecta a gran parte del alumnado, es posible en cuanto exista un reconocimiento de parte de los profesores sobre este problema y un compromiso para superarlo. Para fundamentar esto, es preciso ver que la transformación, según los antecedentes de la investigación, puede levantarse tanto en la formación inicial y como sobre el período del ejercicio profesional. En este sentido, le otorgamos una gran responsabilidad a las instituciones de formación de profesores, pues el paradigma en que se mueva la formación inicial de cualquiera de ellas inclina en algún modo la elección del paradigma a situarse en el ejercicio del profesorado. Esto es visto en el caso de uno de los docentes, cuando sitúa su transformación en la formación inicial y lo mantiene aún más fuerte en el ejercicio profesional como consecuencia de la reflexión crítica dialógica.

En otro tanto, la situación del profesorado en ejercicio que se mantiene excluido de la posibilidad de transformación puede efectivamente revertirse. Esto lo evidenciamos en la incorporación de nuevos agentes (antes excluidos) en el quehacer educativo más activo, en el cambio de las percepciones sobre la voluntariedad, en el ejercicio docente solidario, en la reflexividad, en el reconocimiento de la igualdad de los estudiantes, entre otros elementos transformadores. Para tales modificaciones se requiere, no la intervención o sometimiento de una institución o agente sobre otra (universidad / escuela; expertos externos / profesores) bajo relaciones de poder, sino la vinculación solidaria entre todos los sujetos que deseen libremente hacerlo y entre las instituciones que deben colaborar como uno más, en el proceso de desarrollo profesional del profesor y de sus funciones.

El profesorado requiere de actualización, tal como lo exige su condición profesional. Al interior de este proceso de búsqueda en donde es posible encontrarse con propuestas optimistas, transformadoras y superadoras de desigualdades educativas y fracasos escolares como el proyecto "Enlazando Mundos". En esta necesidad de actualizarse y transformar las prácticas pedagógicas, la responsabilidad es compartida con otros agentes y agencias portadoras del saber y las decisiones a nivel nacional, tanto a nivel del Estado como las instituciones formadoras. Quienes colaboran en este proceso de construcción del desarrollo profe-

sional, deben vincularse al profesorado activo y en formación sin entorpecer su autonomía profesional. Si los docentes no son invitados a conocer y participar en instancias, modelos y referentes pedagógicos transformadores, distantes a los que reproducen desigualdades educativas, es muy improbable que por acción espontánea del sujeto aislado se levanten propuestas de cambio. Respecto a esto, advertimos al proyecto "Enlazando Mundos" como una propuesta transformadora que permite al docente conocer nuevas formas de concebir lo que hace, considerándose parte activa de la propuesta que junto a otros construye.

A través de la vinculación e inclusión de la comunidad en las prácticas educativas, el profesorado deja el estancamiento, interacciona más y crece el capital cultural, así el desarrollo profesional depende no exclusivamente de la asistencia a cursos profesionalizantes, o de charlas de expertos, sino que surgen también de las interacciones diarias que se dan en la escuela. Esto lleva al profesorado a tomar protagonismo y compromiso subjetivo sobre sus aprendizajes e intersubjetivo, pues su aprendizaje tiene efectos en los estudiantes y en la comunidad, haciéndose responsable de su profesionalización.

En consecuencia, el desarrollo profesional de estos docentes permite dar cuenta de un modelo alternativo de construcción que requiere necesariamente de otros en la acción y en procesos de reflexión, autorreflexión y crítica, en donde la transformación docente es posible a través de la interacción dialógica, la inclusión recíproca (profesor-comunidad) y el protagonismo compartido en la actividad educativa.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DA SILVA, T. T. (1998). "*Cultura y currículum como prácticas de significación*". En Revista de estudios del currículum, Volumen 1 N°1. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.
- DÁVILA, O. y otros. (2005). "*Los desheredados, trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*". Valparaíso: Editorial Cidpa.
- DAY, C. (2005). "*Formar docentes*". Madrid.: Ediciones Narcea.
- ELBOJ, C y otros. (2002). "*Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*". Barcelona: Graó.
- FERRADA, D. (2001). "*Currículum crítico-comunicativo*". Barcelona: El Roure.
- FERRADA, D. (2008). "*Enlazando Mundos: Un relato de un proyecto de transformación social y educativa*". En HUBERMAN H. (2007): "*El otro va a la escuela*". Buenos Aires. Homo sapiens (en prensa).
- FLECHA, R. Y PUIGVERT, L. (2002). "*Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa*". Concepción. REXE. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Volumen 1 N°1.
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (2004). "*Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje*". Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Pedagogía "La educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e identidad". España.
- FREIRE, P. (1997). "*Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*". México: Ediciones Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1987). "*Los profesores como intelectuales públicos: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*". Barcelona: Paidós.
- GÓDAS, X. (1998). "*Postmodernismo: la imagen radical de la desactivación política*". Barce-

lona: El Roure.

GÓMEZ, J. y otros (2006). *"Metodología comunicativa crítica"*. Barcelona: El Roure.

GRUNDY, S. (1991). *"Producto o praxis del currículum"*. Madrid: Ediciones Morata.

HABERMAS, J. (1986). *"Conocimiento e interés"*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1987). *"Teoría de la acción comunicativa, Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social"*. Madrid: Taurus.

IMBERNÓN, F. (1998). *"La formación y el desarrollo profesional del profesorado"*. Barcelona: Graó.

MATURANA, H. (1990). *"Emociones y lenguaje en educación y política"*. Santiago: Ediciones Dolmen.

OCDE: (2004). *"Revisión de políticas nacionales de educación en Chile"*: OCDE y Ministerio de Educación, Chile.

VYGOTSKY, L. (1979). *"El desarrollo de los procesos psicológicos superiores"*. Barcelona: Crítica.