

Pedagogía + arquitectura: reflexiones acerca del cruce de disciplinas

María Silvia Serra¹

Resumen

107

Este trabajo presenta consideraciones acerca de las perspectivas tanto teóricas como metodológicas que se abren en el cruce de las disciplinas arquitectura y pedagogía. Se apoya en investigaciones propias del campo de la historia de la educación sobre las Escuelas al Aire Libre y la Escuela Nueva, en la revisión de propuestas de edificios escolares contemporáneos y en las reflexiones producidas desde el trabajo conjunto con arquitectos.

La reflexión se realiza desde un elemento propio de la materialidad del edificio escolar: el muro. Toma aportes de la

¹ María Silvia Serra es Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de Rosario. Es Magister en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Litoral y Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Es Profesora Titular Ordinaria e Investigadora de la cátedra de Pedagogía del Departamento de Formación Docente de la Universidad Nacional de Rosario. Ha publicado diversos artículos y libros, entre los que señalamos: *Educación, memoria y dictadura en la escuela*

pedagogía y la arquitectura con el objetivo de presentar la especificidad de un pensamiento que pueda dar cuenta de los efectos del cruce disciplinar.

Palabras clave

Arquitectura escolar, escuelas al aire libre, escuela nueva, muros escolares.

Abstract

This paper presents considerations about both the theoretical and methodological perspectives that open up from the crossing disciplines of architecture and pedagogy. It is supported by research of the field of the history of education, such as the Open Air Schools and the New School, in the review of proposals for contemporary school buildings and the reflections produced from the joint work with architects.

media: la transmisión escolar del pasado traumático en el sur de la Provincia de Santa Fe (Laborde Editor, 2011), *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina* (Teseo, 2011) y, conjuntamente con P. Pineau y M. Southwell, *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II* (Biblos, 2017). Contacto: [maria.silvia.serra@gmail.com].

Reflections come from an element of the materiality of the school building: the wall. This work takes contributions from pedagogy and architecture about the wall in order to present the specificity of a thought that can account for the effects of this disciplinary crossing.

Keywords

School architecture, open air schools, new school, school walls.

Introducción

Mucho se ha dicho ya alrededor del encuentro entre dos disciplinas, cualquiera sea su estatuto. Los términos *multidisciplina* e *interdisciplina* son testigos de la voluntad de salir de ciertas zonas de *comfort* que ofrece un saber organizado y tensionar los propios conceptos a partir de esa otra voz, ese saber *extranjero*. Muchas también pueden ser las razones: la insuficiencia de un saber para dar cuenta de un objeto, el tedio, la aventura, el encuentro con ese *otro* (planificado o fortuito) que abre caminos no previstos. Sin

² Esta tarea se realizó en una primera instancia en el dictado de cursos de posgrado a equipos de arquitectos que trabajan en dependencias

embargo, nos recuerda Borges que todo encuentro casual es una cita.

El término *cruce* bien puede ser un modo de nombrar este encuentro. Cruzar es salir, es ir más allá de un límite o frontera. Cruzamos ríos, mares, océanos, puentes, el espacio aéreo, vías de tren. El cruzar implica atravesar un punto que significa una distancia entre donde estamos y donde vamos, pero también es un tránsito, un *paso*, un camino o ruta.

El presente trabajo tiene por intención dar cuenta de un cruce que se dio, en un primer lugar, más que entre las disciplinas pedagogía y arquitectura, entre *disciplinados*. Reúne reflexiones forjadas al calor del trabajo con arquitectas y arquitectos que piensan y proyectan el espacio escolar. Compartimos primero algunas reflexiones generales sobre el alcance de este cruce, para luego realizar un ejercicio de pensamiento sobre un objeto en particular, que es preocupación de ambas disciplinas: el muro.

Efectos de cruce

Quisiera dar cuenta de un encuentro con arquitectos que proyectan escuelas (que además enseñan a proyectar proponiendo a sus alumnos trabajar sobre el objeto escuela, para pensarlas, reformarlas, o intervenirlas) del que vengo siendo parte². Este

gubernamentales dedicadas a construir escuelas. Con el tiempo devino en la Carrera de Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura

encuentro o cruce consistió, entonces, en abordar un objeto común para pensarlo en su uso, en su función, en su sentido —histórico y actual— y en sus perspectivas. Ha sido una constante en esta tarea el construir espacios de interlocución para pensar los espacios.

La idea de cruce abrió un espacio de *entre*. ¿Qué ha implicado este *entre*? Por un lado, las mencionadas experiencias formativas. La posibilidad de pensar el espacio escolar entre profesionales de la arquitectura y de la educación, sumando a profesores de niveles específicos del sistema educativo o a supervisores, por ejemplo, abrió un ámbito de articulación que redundó en la producción de proyectos de edificios y/o escolares asentados no sólo sobre los requerimientos arquitectónicos sino sobre la experiencia concreta de habitar el espacio.

para la Educación, que se dicta actualmente en la Universidad Nacional de Litoral. Tanto estos cursos como la carrera fueron planificados conjuntamente por arquitectos y pedagogos.

³ Se trata de los proyectos *Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos*, bajo la Dirección del Arq. Rubén Cabrera y *Configuraciones espaciales para la educación secundaria rural de las Escuelas de la Familia Agrícola*, dirigido por la Arq. Margarita Trlin, ambos radicados en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Nacional de Litoral.

⁴ El Seminario *Procesos históricos en el campo de la educación y la arquitectura educativa* dictado por los Arq. Fabio Grementieri y Lucía Espinoza y quien escribe este artículo en el marco de la mencionada carrera de Especialización es buen ejemplo de ello.

⁵ La historia de la educación hace un tiempo ya que ha fijado su mirada sobre el espacio escolar, tanto en el ámbito internacional (Grosvenor y Burke, 2008;

Por otro lado, encarar un *entre* para investigar sobre el espacio³. El trabajo de investigación y producción de conocimiento conjunto ha implicado:

- Acomodar, revisar, discutir conceptos. La pedagogía y la arquitectura son disciplinas con objetos y método de distinto estatuto, por lo cual es toda una tarea ajustar unos marcos conceptuales comunes de abordaje.
- Articular la historia de la arquitectura escolar, en general realizada por arquitectos, con las producciones propias de la historia material de la educación⁴. El *giro espacial* ha introducido nuevos modos de pensar los edificios para la educación, abriendo nuevas hipótesis y perspectivas⁵.

Parra Montserrat, 2014; Escolano Benito, 2000) como en el contexto latinoamericano y argentino (Dussel y Caruso, 1999; Martínez Boom, 2012; Barbieri, 2016; entre otros). Lo mismo sucede con la historia de la arquitectura escolar (Schmidt y Grementieri, 2010; Cattaneo, 2015; Espinosa, 2005; Arañó, 2011). Muchos de estos trabajos vienen incorporando lo que, en el campo de las ciencias sociales, se ha denominado *giro espacial*, donde el espacio empieza a ser visto como socialmente producido, en un juego dialéctico por el cual sus configuraciones no sólo son resultado de la acción humana, sino también ellas mismas participan de la producción de lo social (son los trabajos de Doreen Massey, Henri Lefebvre y David Harvey los que, desde distintas perspectivas, introducen este juego dialéctico; su impacto en el pensamiento pedagógico puede verse en McLeod, 2014).

- Discutir miradas arquitectónicas sobre la pedagogía: revisar los supuestos acerca de la función de la escuela, por ejemplo, que aparece proyectada en un espacio.
- Discutir miradas pedagógicas sobre la arquitectura: darle lugar al pensamiento sobre el espacio, incorporando la variable espacial para analizar lo escolar⁶.
- Reconocer territorios de trabajo conjunto que están más allá de lo escolar: nos referimos a otros territorios educativos como el espacio urbano, la ciudad, los territorios de la memoria. Son espacios abordados *colateralmente* por la pedagogía, siendo su dimensión educativa muy poco explorada.

Este *entre* tuvo unos efectos. Por un lado, podría decirse que interpelamos la zona de confort de la arquitectura, que ahora no tiene que lidiar sólo con unos saberes disciplinares, sino también con una experiencia singular de escolaridad, sobre la que, en muchos casos, se construyen certezas que pueden no coincidir con los problemas reales de las escuelas. En este punto, la pedagogía como disciplina y el saber propio de la experiencia de los educadores son los *extranjeros* que interpelan esas certezas, y le ponen otras preguntas, otros contextos, otros presentes con sus desafíos. Por otro lado, para la pedagogía, la tarea de escuchar a los

⁶ De estos asuntos se trató el Primer Taller sobre Espacios y Arquitecturas en la Escuela, organizado en el DIE por Inés Dussel, Laura Cházaro y Carlos Ortega,

arquitectos, de aprender a ubicarse en un territorio, de tener que detenerse en cuestiones como la luz, la orientación, los ingresos y las salidas, las circulaciones, los ámbitos de juego y de estudio, y todo lo que implica pensar una escuela desde su condición material ha abierto caminos de reflexión diferentes sobre el espacio escolar, muchas veces naturalizado o dado por sentado.

Si recuperamos la idea de experiencia que plantea Larrosa (2006), que la entiende como *eso que nos pasa*, diría que el efecto de este cruce fue fijar un *punto de no retorno*. No hay vuelta atrás en la tarea de proyectar escuelas o de pensar los espacios en el marco de una disciplina. Es más, sostenemos la necesidad de ampliar, visibilizar e incluso procedimentalizar ese *entre*. Creemos en la necesidad de sistematizar los caminos del pensar y el hacer juntos.

Un objeto de cruce: el muro

El muro es un objeto largamente visitado en nuestro presente. Su capacidad icónica ha sido recuperada por el arte, la fotografía y la poesía, entre otros, para hablar de inclusiones y exclusiones, de la libertad y de la liberación, de la posibilidad de cruzar fronteras, de ir más allá, de salir. Podemos mencionar al muro de Berlín, el film *The wall* de Pink Floyd (Alan Parker, 1982),

que tuvo lugar en Ciudad de México en junio de 2018, y que se ha propuesto abonar una red de estudios en arquitectura y educación.

el muro real y el proyectado que separa los territorios entre México y Estados Unidos, la Gran Muralla China, los murales contestatarios de Banský, el poema *La muralla* de Nicolás Guillén, los muros electrificados de los campos de refugiados, las paredes escritas de las celdas de las cárceles, el muro de los lamentos, las ciudades amuralladas, los muros perimetrales de las cárceles, y podría continuar listando no sólo emplazamientos sino sensaciones que suelen remitir al encierro, la opresión, la exclusión, el límite, la restricción. Y cuando decimos *muro*, en sentido amplio, decimos *pared*, *tabique*, *muralla*, *paramento*, *panel*, *cortapisa*, *barrera*, *valla*, *tapia*, *barda*, *empalizada*, *cerca*, *parapeto*.

El campo educativo no está fuera de la serie. El edificio escolar ha sido visto como un *espacio de encierro*, y la pedagogía ha estudiado largamente cómo, en su analogía con otros, residía buena parte de su efectividad. En la lógica de los espacios de encierro, las paredes son límites, fronteras, marcos: claros posibilitadores del establecimiento de un orden nuevo, diferente al del exterior, con reglas propias. Las diversas críticas realizadas al modelo escolar que se corresponde con los espacios de encierro, usualmente denominado *tradicional*, han sido acompañadas de nuevas formas espaciales que discuten la idea de muro, en clave del binarismo disciplinamiento/libertad. Y actualmente, en Argentina al menos, la frase *¿redes o paredes?*⁷ le pone esta clave al binarismo:

⁷ Título de un libro de amplia circulación sobre la escuela en tiempos de cultura digital, cuya autora es Paula Sibilia (2012).

entre virtualidad o presencialidad, entre viejos modos de hacer escuela (con todo lo que ella trae consigo) y nuevas formas de encuentro.

Una disputa que viene de lejos

La historia de la educación ofrece múltiples referencias, tanto materiales como simbólicas, acerca de los muros. Experiencias donde éstos, su interior y exterior, son blanco de críticas, por efecto ya sea de voces disonantes o de la singularidad de las experiencias que alojan. Como si una particular modalidad de ocupar el espacio redibujara lo que en ellos puede suceder.

Dos de estas referencias serán presentadas a modo de ejemplo: una experiencia de Escuela al Aire Libre en la ciudad de Rosario que se *desprende* de una escuela Normal en 1916, y la experiencia de escuela «Serena», también rosarina, llevada adelante por las hermanas Olga y Leticia Cossettini entre 1935 y 1950.

De la superficie donde ellas se imprimen señalaremos específicamente la potencia que, en el territorio argentino, tuvo el vínculo entre arquitectura y pedagogía, de fin de siglo XIX en adelante. Desde ese momento la construcción de edificios para la educación no fue una acción menor. Por el contrario, la voluntad de proyectar y construir participó de la necesidad de contar con

una estructura administrativa que permitiera sostener un sistema educativo que rápidamente se extendía (Schmidt y Grementieri, 2010).

Los edificios escolares construidos en esos tiempos se impusieron en la trama urbana, diferenciando claramente el interior y el exterior de la escuela. Sus bordes eran precisos, y construyeron posiciones específicas para los cuerpos que habitaban esos muros. Esparcidos en el territorio nacional, todavía hoy son testigos de la voluntad del Estado, tanto en sus formas como en la pedagogía que hicieron posible.

Ahora bien, es llamativo que en el momento en que se despliega la alianza entre pedagogía y arquitectura, casi en paralelo emerjan voces que empiezan a discutir la idea de los edificios y el lugar de los cuerpos, tal como puede leerse en las experiencias elegidas.

⁸ «Estas escuelas encuentran su primer antecedente en la experiencia alemana de Waldschulen, nombre que recibían los “[...] prodigiosos sanatorios infantiles donde las semillas morbosas de cada generación se regeneran fisiológicamente, transformándose y purificándose mediante la higiene y una terapéutica racional”. Enseguida la experiencia se expande a otras localidades alemanas y a Inglaterra y Francia. Bajo el nombre de *Escuelas al aire libre* se amplían sus

*Las Escuelas al aire libre*⁸

En Argentina, ya en 1912 existían dos de estas Escuelas establecidas por el Consejo Nacional de Educación, una en la ciudad y otra en la provincia de Buenos Aires. En Rosario, provincia de Santa Fe, es en 1916 cuando la Asociación de exalumnos de la Escuela Normal n.º 2 crea la escuela *Francisco Podestá*, que funcionara desde su creación en las instalaciones del Hipódromo del Parque Independencia cedidas por el Jockey Club.

Bajo el paraíso de un rincón del hipódromo, sin otro mobiliario que los bancos destinados al público en días de reunión, sin más material escolar que los pizarrones de las cotizaciones, algunas pizarritas comunes, un poco de tiza, un montón de diarios viejos y de papel estraza, media docena de toallas, cuatro lavatorios, algunas barras de jabón, una maquinita de cortar el pelo y agua corriente en cantidad no tasada, surgió un día, un junio de 1916, algo que sus iniciadoras llamaron escuela, aunque no tenía ninguno de los caracteres que las reglamentaciones oficiales establecen (Herrera, 1935: 223).

destinatarios y son las marcas de la pobreza en el cuerpo (desnutrición, enfermedades respiratorias, hacinamiento, etc.) a las que se apunta a remediar con una propuesta donde el aire puro, la actividad física y una alimentación adecuada están en el centro, y reordenan tiempos y organigramas escolares (Valenzuela, 1912)» (Serra, 2017: 40).

Así la describe el Dr. Martín Herrera, uno de sus fundadores e ideólogos. Era una escuela al aire libre

[...] pero no sólo por funcionar el plena naturaleza, bajo los rayos directos del sol, atemperando sus rigores a la sombra de los árboles, con gran luz, en una atmósfera de oxigenación máxima sino también porque se la deseaba abierta a todos los vientos del espíritu, a todas las iniciativas, a todas las audacias pedagógicas (Herrera, 1935: 223-224).

Recibía a niños de la zona, en general hijos de trabajadores del turf, de hogares humildes. Era sostenida por maestras que no cobraron sueldo en los inicios, hasta ser reconocida la escuela por el Estado.

La reseña de Herrera da cuenta de cómo la expresión *aire libre* hace mención a unas características materiales de una particular edificación:

Al aire libre, sin paravientos ni celosías [...]. Al aire libre [...] para que nuestras estadísticas [...] encuentren alivio pensando que la obra redentora de la escuela no reclama la complicada poción en el que el edificio, siquiera emule la pocilga, el mobiliario especial escolar, [...] aparato ortopédico

⁹ La experiencia funciona allí hasta 1921, cuando se traslada a otras instalaciones de la Sociedad Rural, un edificio que ofrece abrigo en invierno y arboleda en verano, y que impone su calendario a la escuela, que lo ocupa en sus tiempos libres. La pertenencia a la Sociedad Rural atrae a gente adinerada, que

destinado a remediar quién sabe qué deformaciones en el físico de niños normales, las ilustraciones pictóricas de origen exótico que no por ser caras, iluminan las cabecitas infantiles más de lo que pudieran hacerlo las naturales que al alcance de la mano están [...] (Herrera, 1935: 224).

El relato de Herrera está fechado en 1917⁹. Es curioso cómo la experiencia de la Escuela Podestá, sosteniendo los mismos principios de las Escuelas al Aire Libre europeas, contrasta en el uso de los espacios. Si los registros fotográficos de éstas últimas muestran un desarme de los muros no lo hacen de las lógicas de organización y los métodos: el pizarrón, las filas y las series, las regulaciones *racionales*, ponen en evidencia que no necesariamente la puesta en duda de la configuración escolar del espacio trae consigo una reformulación de lo que en ese espacio funciona como hegemónico. Cabe pensar, en este sentido, cómo las paredes o muros, aún siendo blanco de críticas en la misma época, albergan experiencias tan distintas.

le hace importantes donaciones y dota a la escuela de gallinero, vacas, incubadora y criadora de aves. La experiencia culmina en 1927, cuando es declarada escuela fiscal (Ciunne, Laura, y Ravenna, Analía, 2004: 70).

La escuela «Serena»: una experiencia de escolanovismo rosarino

Pocos años después es posible encontrar otras experiencias educativas que, aún siendo *hijas* de esos modelos únicos de formación ligada al normalismo, postulan otra relación con el espacio, influenciados por las ideas de escuela nueva.

Una de ellas es la experiencia que llevan adelante las hermanas Olga y Leticia Cossettini en la ciudad de Rosario, entre 1935 y 1950 (Serra y Welti, 2018). Sobre ella, es interesante señalar que se lleva adelante en un edificio escolar que ya existía como tal¹⁰, que no sufre mayores modificaciones al aprobarse el proyecto de escuela experimental.

Atendamos a la siguiente expresión de Leticia Cossettini sobre la cuestión del espacio:

Nuestros niños de tercer grado se inician en el estudio del pueblo en el cual viven. Exploran el ambiente. El aula se prolonga. Es toda la ciudad. Maestros son las cosas que los niños encuentran en su camino y observan con curiosidad, las personas que trabajan, su ambiente, sus oficinas y fábricas, los campos que rodean la ciudad, las plantas que en ellos crecen, los animales que los pueblan. Hacia el estudio del ambiente convergen todas las asignaturas. Van en busca del mundo. Se

mueven con libertad, responden a una lección, a una necesidad, a una exploración. Viven (Cossettini, 1990: 51).

La escuela nueva otorga relevancia al vínculo con el espacio, con el entorno, con el territorio, tanto en clave geográfica como cultural. En esta experiencia, a la libertad del niño para percibir el espacio que lo rodea y percibirse dentro de él, le corresponde un espacio sin límites, sin restricciones, sin paredes. El edificio no se modifica ni se interviene en su estructura, pero tampoco es obstáculo para que la experiencia se lleve adelante. Sus aulas y su patio son habitados con otra lógica, que pareciera que *disuelve* su supuesta capacidad performativa.

Apreciaciones de este tipo sobre el espacio se harán presentes a lo largo del siglo XX en diversas experiencias de escuela nueva. Incluso es posible rastrear un fuerte impacto de estas ideas pedagógicas en la proyección de edificios escolares.

Muros simbólicos y muros materiales

Las experiencias presentadas ponen el énfasis en el espacio, más que en el edificio, por lo que muros y límites son puestos en duda en función de la centralidad del aprendizaje. No son los

¹⁰ La experiencia se lleva adelante en la Escuela n.º 69 Dr. Gabriel Carrasco, cuyo edificio preexistía a la llegada de Olga Cossettini como Directora en el año 1935.

previos ordenamientos del tiempo y espacio los que regulan la vida cotidiana de esas escuelas, sino más bien pareciera que, si existen ordenamientos, los son *como efecto* de una pedagogía particular.

Si bien en estas experiencias se ponen en juego otros modos de pensar el espacio sin intervenirlo, también contamos con que, a lo largo del siglo XX, muchos edificios discutieron esa idea de muro, con paredes transparentes, porosas, flexibles, móviles.

Si en el territorio cultural las paredes se presentan para ser abolidas, atravesadas, agujereadas, en supuestos gestos de liberación, en el campo educativo las críticas trabajan con imágenes análogas: se plantea la necesidad de des-rigidizar, ampliar, conectar, articular, incluir, abrir, y lo que se ofrece introduce nuevas formas espaciales para alojar estos verbos.

Ahora bien, ¿es posible trabajar con la idea de muro saliendo de los binarismos de adentro/afuera, interior/exterior, encierro/libertad? ¿Es posible pensar el muro en términos más productivos que coercitivos?

¿Cómo se conceptualiza al muro al interior de la arquitectura? ¿Pueden algunos de estos aportes permitirnos ampliar la mirada pedagógica? Ensayaremos una respuesta desde el *entre*, desde el encuentro con el modo en que la arquitectura

trabaja el muro, recuperando conceptos reflexiones de arquitectos de distinto tiempo y lugar.

En primer lugar, queremos hacer mención a los conceptos de *arquitectura estereotómica* y *tectónica*, desarrollados por el arquitecto G. Samper y recuperados por Jesús Aparicio Guisado en la década del 60 y posteriormente por Alberto Campo Baeza¹¹. Al respecto, Campo Baeza señala que:

Entendemos por arquitectura estereotómica aquella en que la gravedad se transmite de una manera continua, en un sistema estructural continuo donde la continuidad constructiva es completa. Es la arquitectura masiva, pétreo, pesante. La que se asienta sobre la tierra como si de ella naciera. Es la arquitectura que busca la luz, que perfora sus muros para que la luz entre en ella. Es la arquitectura del podium, del basamento. La del estilóbato. Es, para resumirlo, la arquitectura de la cueva.

Entendemos por arquitectura tectónica aquella en que la gravedad se transmite de una manera discontinua, en un sistema estructural con nudos donde la construcción es sincopada. Es la arquitectura ósea, leñosa, ligera. La que se posa sobre la tierra como alzándose sobre puntillas. Es la arquitectura que se defiende de la luz, que tiene que ir velando sus huecos para poder controlar la luz que la inunda. Es la

¹¹ No es nuestra intención abundar en sobre un desarrollo teórico que ha sido largamente trabajado en el territorio arquitectónico. Pero se hace necesario presentarlo a los efectos de interrogar el pensamiento pedagógico.

arquitectura de la cáscara. La del ábaco. Es, para resumirlo, la arquitectura de la cabaña (Campo Baeza, 1996: 2).

El trabajo *El muro* del Aparicio Guisado recupera estos conceptos. Este arquitecto señala que

[...] el valor del muro en la arquitectura no se reduce tan sólo al de ser un elemento constructivo, sino que en él se resumen ideas, intenciones y visiones arquitectónicas que hacen que sea un concepto arquitectónico donde se sintetizan, materialmente, las ideas. Por otra parte, la propia materia muraria se convierte en idea (s./f.: 15).

El muro es, en este sentido, punto de encuentro de la materia y la idea.

El concepto *estereotómico* está ligado a la materia.

El edificio nace, bajo este concepto, como un todo hermético cuyos muros ocultan en su interior su forma de construcción, haciendo que en la arquitectura destaque la idea de un todo continuo. [...] La materia del muro estereotómico tiene un carácter pétreo, la materia natural que encierra en sí su construcción y que es sólida, continua e inmutable en el tiempo (Aparicio Guisado, s./f.: 17).¹²

¹² En este muro, por ejemplo, la ausencia (nos referimos a la puerta o ventana que contenga) se hace por sustracción, lo que refuerza la idea de su solidez y la presencia corpórea de la arquitectura. «Un muro es más macizo con una ventana

El concepto *tectónico* está ligado a otra arquitectura: una construcción ligera, capaz de dejar que la naturaleza se incorpore a la arquitectura.

El edificio se crea, mediante este concepto como un espacio abierto al paisaje, a su exterior. Sus muros evidencian su construcción, exponiéndola [...]. La materia del muro tectónico, considerado como idea global, tiene carácter vivo, pues es la materia natural la que más evidencia su construcción y la que es más ligera, abierta, discontinua y cambiante en el tiempo. El muro tectónico es un muro discontinuo, fino, ligero, abierto y despegado de la tierra (Aparicio Guisado, s./f.: 18).

Lo tectónico remite a la ligereza, a la levedad. Este autor también recupera las imágenes de la cueva y la cabaña:

En la cueva, el espacio se encierra categóricamente hacia adentro y se separa decisivamente de la continuidad del entorno que rodea y aísla la obra. Un claro corolario es que el interior de la *cueva* solamente se ilumina perforando la pesada fábrica de cerramiento, ya sea ésta un muro o una bóveda, con ventanas o con óculos (s./f.: 9).

En cambio,

que sin ella, pues la propia ausencia (ventana) nos hace ser conscientes, a modo de su contrapunto, de la presencia de la materia» (Aparicio Guisado, s./f.: 21).

[...] el volumen de la cabaña fluye fácilmente desde el interior al exterior y viceversa [...]. Está latente la posibilidad de obtener iluminación natural a través del entramado de la piel y así el muro tectónico se cualifica más en términos de sombra que como respuesta a la luz (Aparicio Guisado; s./f.: 8).

Aparicio Guisado sostiene que «[...] la *cultura* sólo se diferencia de la *naturaleza* a través de lo *estereotómico*, mientras que lo *tectónico* tiende a una sutil fusión entre naturaleza y cultura»¹³ (Aparicio Guisado; s./f.: 9).

Es difícil no construir un rápido paralelo entre estos dos conceptos arquitectónicos y las escuelas con edificios sólidos y proyectos claros y contundentes, por un lado, y las experiencias de muros volátiles o casi invisibles que presentamos, por otro. Los edificios escolares que se piensan para alojar experiencias flexibles se hacen con paredes móviles, transparentes, flexibles, adaptables a las necesidades de una actividad escolar en movimiento.

Sin embargo, la arquitectura insiste con que la producción de una experiencia espacial y emotiva no se circunscribe a un tipo de muro o de edificio. Es el juego entre lo sólido y lo volátil de un edificio, entre lo estereotómico y lo tectónico, entre ausencias y permanencias lo que produce la emoción. Es el traspasar un muro, en su materialidad, el sustraer una ventana y abrir una entrada al paisaje en el muro, es la ubicación de una puerta, es la luz, es el

modo en que las paredes se anudan. La arquitectura, como *emoción que se habita*, trae consigo un complejo juego de presencias y ausencias que no puede dicotomizarse.

¿Puede independizarse un proyecto pedagógico de los modos de habitar el espacio? ¿Cómo, bajo qué condiciones se teje este vínculo? ¿Qué lugar ocupan los muros y los bordes para delimitar y hacer efectiva la experiencia escolar? ¿Cómo se significa históricamente una pared, un límite, una experiencia espacial?

En segundo lugar, nos gustaría hacer referencia al giro que la arquitectura viene dando en algunos campos con otros lenguajes como el arte, la tecnología y la comunicación, como el que se perfila en el colectivo Forensic Architecture (2017). En su interior, para el arquitecto israelí Eyal Weizman la idea de atravesar muros, más que de abolirlos o invisibilizarlos, constituye todo un gesto que viene tomando otra potencia crítica, como puede verse en obras de arte que lo han explorado. Weizman describe a la arquitectura como una *plástica política* —el producto de relaciones entre fuerza y forma— que ve en los edificios un medio a través de los cuáles las fuerzas políticas y físicas se concretan en una forma. Los edificios son, en este sentido, sensores políticos.

En su trabajo *Caminar atravesando muros* (2007), Weizman señala cómo, en la guerra entre Israel y Palestina, las estrategias de ataque trabajan de modo inverso a lo que se hicieron históricamente. El adentro se vuelve afuera, y el afuera adentro: «La

¹³ Cursivas en el original.

táctica de “caminar atravesando muros” [walking-through-walls] implicaba concebir la ciudad no sólo como el lugar, sino como el medio mismo de la acción bélica: una materia flexible, casi líquida, siempre contingente y fluyente» (Weizman, 2007: 2).

Desmurar los muros (un-walling of the wall), transitar el espacio de un modo no tradicional se convierte en una exitosa táctica de guerra, de dominio del enemigo. Weizman muestra cómo los ideólogos de estas tácticas de guerra se apoyan en el trabajo de Deleuze, de Guattari, y de las críticas a los modelos de encierro. Dice Weizman «Se han apropiado de la educación en Humanidades, que con frecuencia se considera el arma más poderosa contra el imperialismo, convirtiéndola en un arma poderosa para el propio poder colonial» (Weizman, 2007: 3).

Los aires de familia de este tipo de afirmaciones con las que se ofrecen en el territorio pedagógico resultan inquietantes. Ensayemos una paráfrasis: *La táctica de «caminar atravesando muros» implica(ba) concebir la escuela no sólo como el lugar, sino como el medio mismo de la acción pedagógica: una materia flexible, casi líquida, siempre contingente y fluyente.* Este tipo de trabajos invita a sospechar de aquellos gestos que, en nombre de la crítica, no hacen más que convertirse en nuevas estrategias de control.

En la educación, ¿para qué muros o paredes?

Volvamos a los espacios escolares y a sus muros. ¿Es posible pensarlos por fuera de los binarismos disciplinamiento/libertad, rigidez/flexibilidad, opacidad/ transparencia?

Partimos de una certeza. Algo que llamamos educación sigue ocurriendo en las escuelas, entre unas paredes y más allá de ellas. ¿Qué es lo que permanece, más allá de la idea de encierro o de los cuestionamientos a ciertas pedagogías? El encuentro, sea entre pares o entre generaciones. Un encuentro específico, el que aprecia términos como *nosotros, común, público, entre*. Un encuentro que tiene como objetivo tramitar la posibilidad de vivir con otros, similares o diferentes. Ese encuentro necesita de un tiempo y un espacio de *roce*. Un lugar donde funcione el cara a cara, donde nos veamos obligados, por el imperio de las circunstancias, a resolver un tiempo de vida en común, una herencia, a lidiar con las diferencias.

La abolición de los muros, su suspensión, ya por vía de la tecnología, ya por la búsqueda de la disolución de los límites entre el adentro y el afuera, no resuelve necesariamente esta necesidad de contar, como especie humana, un espacio de encuentro. Sin embargo, una revisión de las posibilidades que los muros ofrecen puede habilitar nuevos encuentros. Presentaremos a continuación tres edificios escolares que resultan útiles para esta búsqueda.

En primer lugar, el Jardín de Infantes Fuji en Tachikawa¹⁴, Japón, proyectado por el Arq. Takaharu Tezuka. Este Jardín no distingue exterior ni interior, no posee aulas separadas visualmente ni aislamiento acústico. El juego, el encuentro, la exploración libre, la puesta en juego de los sentidos son parte de la experiencia escolar. Aquí hasta los baños poseen paredes transparentes, abriendo una serie de interrogantes acerca de lo que se ve y lo que se sustrae a la mirada. ¿Qué posibilitan las aulas con paredes vidriadas, la integración del edificio escolar con el entorno social, el desconocimiento de fronteras entre el adentro y el afuera? ¿Qué traen consigo las escuelas de puertas abiertas, de tiempos flexibles, de paredes móviles? ¿Qué contienen? ¿O la contención no es una necesidad? Este edificio pareciera no ofrecer espacios para la intimidad, el aislamiento, la soledad, el recogimiento. ¿Qué educación aloja y cuál deja afuera?

En segundo lugar, el *Centro para invidentes y débiles visuales* del Arquitecto Mauricio Rocha¹⁵. Sus muros, en su materialidad, cuentan con información para el tacto. Son guías para ubicarse en el edificio, como los son las plantas aromáticas y el sonido de los canales de agua de los espacios abiertos de tránsito. Rocha, a través de este edificio, pone ojos en la piel, y extraña nuestras habituales percepciones del espacio, en general sostenidas

por el sentido de la vista. Nos remite al trabajo de Juhani Pallasmaa, *Los ojos de la piel*, quien afirma que «[...] todos los sentidos, incluido la vista, son prolongaciones del sentido del tacto; los sentidos son especializaciones del tejido cutáneo y todas las experiencias sensoriales son modos de tocar, y por lo tanto, están relacionadas con el tacto» (Pallasmaa, 2012: 8). Para este arquitecto, la «[...] obra de arquitectura se experimenta en su esencia material, corpórea y espiritual plenamente integrada. Ofrece formas y superficies placenteras moldeadas por el tacto del ojo y de los otros sentidos» (Pallasmaa, 2012: 11).

Este trabajo ofrece el camino de sumar a la función del muro el sentido del tacto, y al espacio escolar la fuerza de su presencia estética, no sólo para los invidentes, porque ¿no tendríamos que pensar en un edificio escolar que permita explorar todos los sentidos, más allá de la deficiencia de uno en particular? Pensar en una arquitectura que se toca, en una experiencia táctil de orientación en el espacio, en una pedagogía del roce y del contacto implica reubicar muros y paredes. Lo duro y lo blando, lo sólido y lo flexible, lo poroso, lo canaleteado, lo agujereado, lo rugoso, pasan a ser marcas sobre una superficie que se vuelve necesaria y estable y se ponen a disposición de una experiencia educativa que se organiza también como experiencia sensorial.

¹⁴ Fuji Kindergarten está ubicado en 2 Chome-7-1 Kamisunacho, Tachikawa, Tokyo 190-0032, Japón. Se trata de un edificio en forma de anillo, en el cual todas las paredes son transparentes. Invitamos a conocerlo en [www.fujikids.jp].

¹⁵ Está ubicado en Av. Telecomunicaciones & Plutarco Elías Calles, Chinam Pac de Juárez, Ciudad de México. Un buen relevamiento fotográfico puede verse en [http://tallerdearquitectura.com.mex].

Por último, el proyecto *Espacio Público Educativo como estrategia de articulación urbana inclusiva*, del Arq. Gonzalo Bonadeo¹⁶. Es una escuela secundaria situada en el interior de varias manzanas remanentes de traza irregular de una zona viviendas populares, mezclándose con éstas. No hay muros que separen el adentro del fuera de esta escuela inclusiva, que se asienta sobre más de una manzana, cruzando calles, e incluye a partir de convertirse en parte del tránsito de la gente. Dice Bonadeo: «[...] el edificio escolar como espacio de lo público se presenta como un lugar versátil, integrado en la ciudad, abierto y accesible, donde los niños aprenden a convivir y mezclarse con extraños, a sentirse incluidos» (Bonadeo, 2018: 13). En zonas de marginalidad social y económica, la apropiación del espacio público y su puesta en valor como referencia ciudadana habilita la pertenencia, la convivencia, el cruce.

¿Cómo lidia una escuela proyectada como espacio público urbano con los sentidos de protección, de acogida y de cuidado presentes en los principios de la escuela? ¿En qué sentido una escuela puede ser pública, en términos espaciales? ¿Cuáles son sus costos y sus beneficios? El principio de inclusión, ¿tiene el mismo sentido en la arquitectura que en la pedagogía? ¿Cómo son

combinables la inclusión urbana y la inclusión escolar? ¿Cómo se materializa en términos espaciales y urbanos una escuela inclusiva?

Las tres escuelas contemporáneas presentadas exploran la idea de muro de diferentes formas, tanto arquitectónica como pedagógicamente. Será nuestra tarea, la de este espacio de cruce, atender lo que en cada uno de ellas tiene lugar como educación, revisarlo, ajustarlo, completarlo e interrogarlo, para que el cruce potencie y renueve la capacidad de las instituciones educativas de interpelar a los sujetos que aloja.

Recibido: 10 de junio de 2019

Aceptado: 12 de agosto de 2019

¹⁶ Proyecto final de la Carrera de Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación de la Universidad Nacional de Litoral, defendido en marzo de 2018.

Referencias bibliográficas

- Aparicio Guisado, Jesús María (s./f.). *El muro*. Madrid/Buenos Aires: Asppan/ Universidad de Palermo.
- Arañó, Axel (ed.) (2011). *Arquitectura escolar. SEP 90 años*. México D. D.: Secretaria de Educación Pública, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bonadeo, Gonzalo (2018). *Espacio público educativo como estrategia de articulación urbana inclusiva*. Trabajo final de la Carrera de Especialización en Proyecto. Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación Universidad Nacional de Litoral. Santa Fe.
- Barbieri, Patricia (2016). *Edificios para la educación superior en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX en la ciudad de Rosario*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación Superior. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Campo Baeza (1996). “Cajas, cajitas y cajones. Sobre lo estereotómico y lo tectónico”, disponible en [<https://bit.ly/36bSUzX>]. Consultado el 25/10/18.
- Cattaneo, Daniela (2015). “La arquitectura escolar moderna como campo de disputa pedagógica. Claves para una relectura de las escuelas primarias de Mendoza en la década de 1930”, en *Registros*, Mar del Plata, año 11, número 12.
- Ciunne, Laura y Analía Ravenna (2004). “Escuelas al aire libre”, en AA. VV. *Huellas de la escuela activa en la Argentina: historia y vigencia*. Rosario: Laborde Editor.
- Cossettini Olga y Leticia (1990). *Obras Completas*. Rosario: Ediciones Amsafé.
- Dussel, Inés y Marcelo Caruso (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Escolano Benito (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Espinoza, Lucía (2005). *Arquitectura Escolar y Estado moderno. Santa Fe 1900-1943*. Colección Polis Científica 6. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Forensic Architecture. Hacia una estética investigativa* (2017). Catálogo de la muestra homónima publicado por el MACBA/Barcelona y el MUAC/Ciudad de México.

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

Grosvenor, Ian y Burke, Catherine (2012). *School*. Londres: Reaktion Books.

Herrera, Martín (1935). “Informe Oficial sobre la Escuela al Aire Libre”, en *La Escuela Normal Nro. 2 de Rosario. De 1910 a 1935*. Memoria dirigida por Dolores Dabat. Rosario: Publicaciones de QVID NOVI?

Larrosa, Jorge (2006). “Sobre la experiencia”, en *Revista Aloma*, número 19.

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

McLeod, Julie (2014). “Experimenting with education: spaces of freedom and alternative schooling in the 1970s”, en *History of Education Review*, volumen 43, número 2.

Pallasmaa, Juhani (2012). *Los ojos de la piel*. Barcelona: Gustavo Gilli.

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

Serra, María Silvia (2017). “Escuelas sin muros. Disputas sobre el espacio escolar y su capacidad preformativa” en Pineau, P., Serra, M. y Southwell, M. (eds.). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires: Biblos.

Serra, María Silvia y Elisa Welti (2018). “La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena”, en AA. VV. *Educadores con perspectiva transformadora*. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Sibilia, Paula (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta fresca.

Valenzuela, Moisés (1912) *Las escuelas europeas*. Buenos Aires:
Librería del Colegio.

Weizman, Eyal (2007). *Caminar atravesando muros*, disponible en
[<https://bit.ly/34anCY9>]. Consultado el 02/02/16.