¿PUEDE HABLAR EL ESPACIO ESCOLAR?

Etnografía de las Tensiones entre la Arquitectura Escolar, lo Pedagógico y las Prácticas Educativas en el Colegio Almirante Padilla

Tutor: Licenciado Jhon Alexander Vargas Rojas

David Enrique Sanchez Angulo

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Bogotá, 2018

¿PUEDE HABLAR EL ESPACIO ESCOLAR?

Etnografía de las Tensiones entre la Arquitectura Escolar, lo Pedagógico y las Prácticas Educativas en el Colegio Almirante Padilla

Trabajo de grado para aspirar al título de licenciado en ciencias sociales

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Bogotá, 2018

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	¿Puede hablar el espacio escolar? Etnografía de las tensiones entre la arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas educativas en el colegio Almirante Padilla
Autor(es)	Sanchez Angulo, David Enrique
Director	Vargas Rojas, John Alexander
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 101 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ESPACIO ESCOLAR; ARQUITECTURA ESCOLAR; PRÁCTICAS EDUCATIVAS; ETNOGRAFÍA ESCOLAR; MAESTRO INVESTIGADOR; ESCUELA; MODELOS PEDAGÓGICOS; COTIDIANIDAD.

2. Descripción
Este trabajo de grado contiene un ejercicio etnográfico sobre el espacio escolar y las tensiones que lo producen, configuran y definen. El edificio-escuela como materialización de discursos políticos, culturales, pedagógicos y moralizadores se presenta como un agente activo dentro de las relaciones educativas de los agentes escolares: el estado, la sociedad, los maestros y los estudiantes. El espacio escolar se materializa en discursos potenciales estéticos, políticos, científicos y morales que se tensionan con las cinéticas de apropiación de los agentes que lo habitan en la cotidianidad desde la sensibilidad, la sensorialidad y la intimidad, haciendo de la escuela un complejo relacional en tensión constante entre intereses, discursos y prácticas histórica y cotidianamente definidas y redefinidas. El edificio escolar se presenta como baluarte de la tradición escolar, es decir, de los sustratos de identidad de la institución educativa y los agentes que la habitan.

3. Fuentes

Álvarez Mendiola, Rubén (2015). *Para aprender, tiremos las paredes. Una conversación con Prakash Nair*. Revista formar hoy. Ciudad de México, México. 3 pp.

Escolano Benito, Agustín (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Biblioteca nueva. Madrid, España. 253 pp.

Forno, Amilcar; Alvarez-santullano, Pilar; Rivera, Rita. *Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: una mirada antropológica a la educación actual en el territorio Mapuche-Hilliche*. Revista de antropología chilena, volumen 41, serie N°2. Santiago de Chile, Chile. 16 pp.

Garza, Gustavo (2007) *Conmemoración del trigésimo aniversario del edificio de El colegio de México*. Revista estudios demográficos y urbanos, volumen 22, serie N°1. Ciudad de México, México. 6 pp.

Geerz, Cliford (2003) *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial. Barcelona, España. Pp. 19-40.

González, Cristina (2017) *Cree usted qué el diseño de aulas es un tema importante. Web de maestros CMF*. Recuperado de http://webdelmaestrocmf.com/portal/cree-usted-que-el-diseno-de-las-aulas-es-un-tema-importante/.

Guber, Roxana (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo editorial Norma. Bogotá DC, Colombia. 129 pp.

Maldonado Tapias, Rafael (1999). *Historia de la arquitectura escolar en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá DC, Colombia. 183 pp.

Manual de Convivencia escolar (2017) *Agenda Escolar 2016-2017*. Colegio Almirante Padilla. Bogoá DC, Colombia. 200 pp.

Mclaren, Peter (1995) *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de os símbolos y gestos educativos*. Editorial siglo XXI editores. Londres, Inglaterra. Pp. 293.

Mesmin, Georges (1967). *La arquitectura escolar, forma silenciosa de enseñanza*. Revista Janus. Pp. 62-66.

Ministerio de educación Nacional, MEN (2015). *Plan de infraestructura educativa. Gobierno*

de Colombia.

Mitchell, Timothy (2002) *¿puede hablar el mosquito?* Universidad de California. Berkeley, Estados Unidos. Pp. 19-53.

Moser, W. M. (1933) *La escuela en la ciudad*. Revista AC, Vol. II. P. 28.

Page, Carlos A. (2004) *Los simbólicos edificios de las escuelas normales de Córdoba (Argentina).* Revista Historia de la educación, volumen 6, serie N°6. Boyacá, Colombia. 17 pp.

Páramo, Pablo (2011) *Etnografía rápida*. La estrategia etnográfica de investigación en ciencias sociales. La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Compilador: Pablo Páramo. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá, Colombia. Pp. 145-152.

Pérez Gómez, Ángel I. (1995) *La escuela, encrucijada de culturas*. Revista investigación en la escuela, N° 26. Universidad de Málaga, España. 16 pp.

Pérez Gómez, Ángel I (2009) *las funciones sociales de la escuela: de la reproducción crítica del conocimiento y la experiencia*. Laboratorio de políticas públicas CLACSO. Buenos Aires, Agentina. 47 pp.

Quinceno C. Humberto (1986). *Historia de la práctica pedagógica en Colombia siglo XX: educar para gobernar*. Universidad del Valle, Cali, Colombia. 17 pp.

Rockwell, Elsie; Ezpeleta, Justa (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación. Sao Paulo, Brasil. 16 pp.

Rockwell, Elsie; Candela, Antonia (2009) *¿qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula*. Revista de investigación, N° 8. Universidad Veracruzana. Veracruz, México. 28 pp.

Rockwell, Elsie (1997) *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. La escuela cotidiana. Fondo de cultura económica de México. Ciudad de México, México. 44 pp.

Saldarriaga Vélez, Oscar (1999) *Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá, Colombia. 316 pp.

Toranzo, Verónica (2008) *Pedagogía y arquitectura en las escuelas primarias argentinas*.

Revista de estudios y experiencias en educación, serie N°13. Santiago de Chile, Chile. 9 pp.

Uribe, Carlos Alberto (2011) *La estrategia etnográfica de investigación en ciencias sociales*. La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Compilador: Pablo Páramo. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá, Colombia. Pp. 129-144.

Vigarello, Geroge (2005) *Corregir el cuerpo, historia de un poder pedagógico*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina. 252 pp.

Zardoya Loureda, María Victoria (2015) *La arquitectura educacional de los sesenta en Cuba. Revista arquitectura y urbanismo*. Volumen 23, serie N°3. La Habana, Cuba. 14 pp.

4. Contenidos

El presente trabajo tiene como objetivo exponer las formas complejas en que se configuran las tensiones entre la arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas educativas de los agentes que habitan la escuela. El espacio escolar como agente activo en la constitución de identidad educativa y pedagógica de los participantes en la institución escolar, funciona de objeto e investigación etnográfica para acceder a los espacios de cotidianidad donde operan los discursos estéticos, políticos, científicos y morales de la educación, confrontados a la capacidad de definición, redefinición o la resistencia que el maestro y el estudiante ejercen desde la cotidianidad.

En el primer apartado se aclaran las intenciones de la indagación, las cuestiones que la movilizan y las circunstancias que producen. Se pone de presenta la relación de la arquitectura como discurso hegemónico político, científico, moral y estético, desde unas premisas de enseñanza del futuro ciudadano, y como este, se ve inmerso en un mundo predefinido y preestablecido. En el primer capítulo se presentan las categorías analíticas: arquitectura escolar como materialización discursiva, lo pedagógico como escenario de macro-relaciones entre el estado y la sociedad con la escuela, y las prácticas educativas entendidas como las relaciones pedagógicas, didácticas y formativas que constituyen el ejercicio de habitar la escuela desde la cotidianidad.

La propuesta metodológica está contenida en el segundo capítulo, gira alrededor de la etnografía educativa como metodología de investigación escolar. La importancia que las formas de habitar la escuela tienen para el análisis, hacen de la etnografía el mejor método de intervención participante. Se expone las diferentes fases de indagación y las herramientas de recolección usadas. El capítulo tres, está dedicado exclusivamente al análisis de los resultados del ejercicio etnográfico desde diferentes espacios escolares: los pasillos, el salón de clases, el patio, la coordinación, la cafetería, los baños y la biblioteca.

Por último, se dedica un cuarto capítulo a las conclusiones de la investigación, desarrollando una mirada densa del espacio escolar, proponiendo una nueva definición de la institución escolar y

debatiendo a cerca de la importancia del concepto escuela tradicional para la configuración de identidad de los agentes educativos, en especial, del maestro investigador.

5. Metodología

La metodología utilizada fue la etnografía escolar y el centro de indagación fue el Colegio Almirante Padilla ubicado en la ciudad de Bogotá, Colombia. El proceso de investigación estuvo dividido en tres momentos: una indagación sin intervención, una intervención directa y una recolección de datos. Las herramientas de recolección utilizadas fueron: diarios de campo, registros fotográficos, entrevistas no estructuradas y semi-estructuradas, intervención en el aula, aplicación de talleres e indagación documental.

Los resultados fueron seleccionados de acuerdo a parámetros de afectividad, sensorialidad, memoria, importancia pedagógica y función educativa. Se utilizaron dos mallas analíticas: una cruzaba los productos con los espacios del edificio-escuela, y otra, que relacionaba las categorías analíticas con los sujetos participantes: estudiantes, maestros e investigador.

6. Conclusiones

La escuela es una institución de lenta transformación que se habita en momentos acelerados de la vida moderna, es tensión móvil, similar a las mesas de fuerzas usadas en los laboratorios de física: la arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas educativas están en permanente acomodación tensional en busca del equilibrio, de la armonía (como consideración utópica), y son los vínculos entre los agentes educativos, los espacios y los discursos pedagógicos y formativos los que definen los vectores de relación; los pesos están relacionados con la cantidad de sustratos, es decir, con las experiencias administrativas, institucionales, pedagógicas y formativas que logran permanecer el en tiempo-espacio decantándose en rituales cotidianos, sirviendo de soporte a la mesa educativa (entre más relaciones afectivas, sensoriales, de control, de disciplinamiento, de regulación y de enseñanza-aprendizaje logren decantarse, más robusta será su sustrato experiencial).

Es menester reconocer la importancia de los sustratos de composición que constituyen la escuela tradicional para entender la identidad del maestro-investigador como profesional pedagógico y educativo .

Elaborado por:	Sanchez Angulo, David Enrique
Revisado por:	Vargas Rojas, John Alexander

Fecha de elaboración del Resumen:	31	10	2018

Contenido

Dedicatoria 1

Agradecimientos 2

Introducción 3

Justificación 6

Pregunta problematizadora 8

Objetivos 13

Objetivo General 13

Objetivos específicos 13

CAPÍTULO UNO 14

1.1. Definición de Categorías analíticas 14

1.1.1. Arquitectura Escolar 14

1.1.2. Lo Pedagógico 18

1.1.3. Prácticas Educativas 23

CAPÍTULO DOS 27

2.1. Propuesta de intervención 27

2.2. Observación sin intervención 31

2.3. Observación dirigida 32

2.4. Ajuste y producción de actividades 33

CAPÍTULO TRES 36

3.1. ¿Puede hablar el espacio escolar? 36

3.1.1. Los pasillos: ¿espacios de conexión?: 37

3.1.2. El patio: ¿disciplinamiento o libertad creativa? 45

3.1.3. El Salón de cases: ¿el encierro o la intimidad? 54

3.1.4. ¿Espacios de disciplinamiento?: La cafetería, los baños y la biblioteca. 70

3.1.5. ¿Espacios de administración del poder escolar?: la coordinación, la rectoría y la sala de profesores. 78

CAPÍTULO CUATRO 89

4.1. A manera de conclusión 89

Bibliografía 100

Anexos 103

1. Encuesta a maestros y maestras: 103

1.1. Pedagógico-espacial: 103

1.2. Didáctico-espacial: 103

1.3. Afectivo: 103

1.4. Contexto institucional: 103

1.5. Memoria-experiencia: 103

1.6. Propuesta espacial: 103

1.7. Preguntas de cierre: 103

1.8. Conocimiento histórico: 104

Dedicatoria

A Valentina, Mariana, Estefanía, Sebastián y Salomé, para que sean capaces de transformar sus mundos.

A Andrés por su apoyo y compañía.

A Giovanny y Carolina.

¡A Gloria e Ismael por hacer posible nuevos universos para mí!

Agradecimientos

A las maestras, maestros y estudiantes del Colegio Almirante Padilla por permitirme hurgar en su vida cotidiana. Al profesor John por su guía rigurosa y reflexiva. A la UPN y a la Licenciatura en Ciencias Sociales por los momentos de formación y alegría. A la UNAM y la UPN Ajusco por ayudarme a esclarecer mis ideas e intenciones pedagógicas, en espacial a Pamela, Verónica y Jerónimo. A mis amigos de la LCS por la motivación y el cariño constante. Y a Andrés, Ismael y Gloria, sin su soporte, ¡jamás podría haber escrito este documento!

Introducción

La escuela es parte del objeto de estudio de la pedagogía. Como escenario de acción principal de la labor docente, el lugar de la escuela es privilegiado para el ejercicio investigativo y didáctico; su aparición, consolidación, la complejización del proceso educativo y los discursos que han acompañado a la escuela como lugar de enseñanza-aprendizaje, han sido centro de indagación y análisis desde el surgimiento del discurso pedagógico en la modernidad. Pero la pedagogía, impulsada por los paradigmas psicológicos, didácticos, cognitivos, higiénicos, políticos y sociales ha privilegiado temas relacionados al currículo, al aula, el ejercicio docente, el poder educativo y la función política de la educación, haciendo de algunas materialidades de la realidad educativa escenarios no documentados, delegando su responsabilidad de otras disciplinas analíticas. Es menester indagar sobre el espacio escolar como espacio físico que existe en relación a unas funciones, aspiraciones y maneras de apropiación que producen los agentes que la piensan y la habitan, es decir, indagar como es la relación entre el espacio escolar, las políticas educativas y las prácticas escolares cotidianas.

La escuela, en la investigación pedagógica moderna, se ha centrado en el estudio del aula y lo que allí acontece, considerando la existencia de los otros escenarios del edificio escolar, evidencias en función del ejercicio áulico. Pero la historia del espacio escolar se materializa en las formas y los modos como diferentes escenarios se ensamblaron al salón de clases para producir lo que hoy conocemos como escuela (desde la cotidianidad, desde el diseño de políticas educativas y desde los debates pedagógicos). Como primera medida, hay que reconocer que una escuela se solidifica en una edificación con condiciones materiales, estructurales, arquitectónicas, ambientales e higiénicas específicas, que responde a los discursos estéticos, políticos, técnicos y tecnológicos de un momento dado en un contexto particular. No siempre el edificio escolar ha contado con patio de actividades físicas o con varios salones de clase, no siempre la estructura estuvo diseñada para una buena recepción del sonido, la aireación correcta de los espacios y una iluminación agradable; son recientes en la escuela los pasillos, los balcones, las escaleras, las salas de multimedia, las zonas verdes, los patios interiores, e incluso en el caso colombiano, más recientes que la huerta escolar (Maldonado, 1999).

El edificio escolar se ha ido adaptando a diferentes consideraciones de la educación, a nivel nacional e internacional. Desde la escuela prusiana hasta la escuela para el siglo XXI, o en el

caso local, desde las escuelas de primeras letras, los conventos y las escuelas-expósitos hasta los mega-colegios, la arquitectura escolar se ha ido trasformando, complejizando y condicionando para lograr un ciudadano acorde con el modelo industrial, con los discursos ambientales, con los proyectos agrarios, es decir, con las diferentes visiones de estado y sociedad que las comunidades han ido elaborando con el transcurrir del tiempo, adaptando sus colegios a condiciones geográficas, climáticas, políticas, entre otras,. del lugar que habitan para alcanzar un objetivo específico.

La escuela contemporánea parece ser el resultado de múltiples esfuerzos particulares, aparentemente desconectados entre sí, pero que confluyen y se materializan en el edificio escolar. Desde los políticos, diseñadores, ingenieros, administradores y arquitectos en el diseño y construcción del edificio-escuela, pasando por los investigadores de la cuestión educativas, hasta los maestros y estudiantes que, desde la cotidianidad, reconfiguran los escenarios educativos, la escuela resulta ser el engranaje de diferentes discursos, cada uno con objetivos particulares, que se congregan en prácticas hibridas, cuyas formas y movimientos a veces resultan armónicos, pero que la mayoría de veces se presentan como provocadores de tensiones diametralmente opuestas. La escuela no resulta ser el cascaron donde todo cabe, aunque desde muchas aristas pareciera ser acogida así.

Con la presente investigación se busca dar cuenta de la realidad del edificio escolar en el debate pedagógico, indagar por los diferentes aportes que se han hecho en torno al edificio escolar y su relación con los modelos pedagógicos, que se han ido desarrollando e implantando en Colombia para el ejercicio educativo. Reconocer la relación entre las diferentes posturas pedagógicas que han intervenido en el debate escolar en el país y su relación con la construcción, adaptación, y redefinición de los edificios escolares como escenarios de la enseñanza-aprendizaje y la formación. Presentar una propuesta analítica para entender la relación del espacio escolar, los modelos pedagógicos que han transitado por la escuela y las prácticas de los agentes educativos que la han habitado. Se espera resolver incógnitas relacionadas a la relación entre el espacio educativo, los modelos pedagógicos y las prácticas formativas: se pueden establecer parámetros para el diseño de edificios flexibles capaces de estar a la par de la innovación pedagógica cotidiana o definitivamente las paredes limitan y regular el oficio del maestro, hiendo en contra vía de sus fines pedagógicos y sociales. En definitiva, ¿puede habar el espacio escolar?

Y de llegar a hacerlo, ¿qué tiene que contar sobre la pedagogía, el maestro, el estudiante, la política educativa y las relaciones escolares?

Este trabajo etnográfico busca hablar con el espacio escolar para tratar de entender cómo se producen las relaciones entre la arquitectura escolar, los vínculos formativos y las prácticas pedagógicas. Tratar de dar voz a un agente pocas veces tenido en cuenta, más allá del discurso pasivo de contención, poniendo en evidencia la complejidad que define habitar el espacio cotidiano de la escuela moderna. Desde diferentes fuentes de análisis, se pretende construir canales de comunicación que le permitan al espacio escolar jugar al rol de sujeto-objeto, confrontando las funciones de la escuela con sus formar de habitabilidad y los discursos que han soportado su aparición y existencia.

Justificación

Desde la educación de primeras letras hasta los debates por ampliación y calidad de la educación en el siglo XXI, Colombia se ha visto movida por diferentes posturas políticas, científicas y sociales que han definido los alcances de la educación. Ha sido constante el debate alrededor del diseño de edificios escolares, por lo que el escenario escolar ha tenido variopintas expresiones arquitectónicas y tecnológicas a lo largo de la historia del país, relacionadas a las confrontaciones y debates políticos, además de las necesidades y prioridades sociales, institucionales y la hegemonía de ciertos discursos de convivencia y formación (Maldonado, 1999).

Desde la actualización de la infraestructura educativa de las últimas décadas en Colombia, los debates sobre el edificio escolar han tomado cada vez más relevancia. Las condiciones de la edificación han sido atravesadas por discursos de seguridad, higiene, sociabilidad, formación para el trabajo, medio ambiente, estética e integración a las realidades sociales diversas y complejas; algunas políticas apuntan a convertir a la escuela en un motor de transformación e integración local. En este contexto, las propuestas para una nueva escuela han surgido de multiplicidad de lugares, reconociendo la importancia capital que tiene, para la vida de los individuos, las formas en que se habita y transita por la escuela:

> Para crear estos nuevos edificios no solo se requiere del arquitecto. El edificio debe representar la filosofía de la educación. Así que toda la gente que tiene interés en la educación, quienes hacen los planes de estudio, las maestras y maestros, los hombres de negocios, los alumnos, los directores, etc. Se tienen que juntar con los arquitectos para visualizar cómo debe ser el futuro de la escuela… no podemos tener arquitectos trabajando en un área, los maestros en otra y los empresarios en otra más para construir escuelas. Necesitamos crear un sistema nuevo en donde todos trabajen juntos y que el edificio sea la evidencia física de esta forma de educar a los niños. (Nair, 2015, p.1)

Sí, los maestros y maestras acuden al colegio como el lugar por excelencia para efectuar la práctica educativa y es desde allí donde deben empezar a hablar. Algunas investigaciones han sugerido el impacto de las condiciones de la planta física en el rendimiento educativo, otras han propuesto que es posible construir nuevos espacios que provoquen la aparición de novedosos paradigmas de enseñanza, otros han apostado por una transformación radical del escenario

educativo desde una experimentación pedagógica diametralmente opuesta a la escuela tradicional, mientras otras se centran en las tensiones entre las prácticas cotidianas 'tradicionales' de los maestros y maestras, fundadas en el castigo, la emulación y el disciplinamiento moral, habitando en espacios arquitectónicamente diseñados para "emancipar la educación".

La cobertura escolar universal, la calidad educativa y la integración del contenido escolar como demandas de la sociedad moderna, han tensionado el edificio escolar, sobre-saturando espacios y estructuras, densificando el edificio, desconociendo que muchos de sus espacios fueron diseñados bajo unas condiciones volumétricas, de movilidad y resistencia ligadas a procesos educativos singulares. Propuestas arquitectónicas novedosas han sido desacreditadas desde el ejercicio de habitar los espacios, muchos colegios buscan construir escenarios escolares en función de la sociabilidad, la integración y el cooperativismo, en condiciones geográficas limitadas y bajo presupuestos económicos exiguos.

La realidad del edificio escolar en Colombia siempre ha estado atravesada por la masificación educativa, la financiación estatal, su función alfabetizadora y el rol institucional del espacio educativo. Los edificios escolares colombianos, en varias épocas, han materializados las más pintorescas metáforas foucaultianas: en Río Negro, a mediados del siglo XIX, la escuela normal compartía las instalaciones con el presidio municipal o el caso del Colegio de San luís en Bogotá que fue adaptado como cuartel de la guardia presidencial durante la guerra de los mil días (Maldonado, 1999); la edificación construida con un fin pedagógico, ha podido ser desprendida de su valor educacional y entregada para otros menesteres más onerosos según el momento coyuntural. Por tanto, los nuevos colegios, requieren un debate más serio, que reconozca la trayectoria histórica del edificio escolar, las ideas que encarna y los objetivos para los cuales ha sido pensada, además de su relación con las prácticas de los agentes de lo habitan y su función como institución de educación en la sociedad moderna.

Los maestros y maestras deben incluirse en los debates sobre el espacio educativo, ya que son ellos y ellas quienes viven en carne propia las controversias entre una edificación que materializa un discurso singular y una práctica cargada de un sentido inter-subjetivo; además, de reconocer la importancia que ostenta la labor educativa en la configuración de ciudanía, de identidad colectiva y de capital social.

La pertinencia de estudiar el espacio escolar, su relación con los modelos pedagógicos y las prácticas de los agentes que la habitan, radica en el reconocimiento de la complejidad de su función y la del maestro: de sus intereses, de sus errores, de sus aciertos, de sus peleas epistemológicas y didácticas, frente a los paradigmas hegemónicos que vertebran la realidad nacional y global. El maestro está en la urgencia de incluirse como profesional con voz y voto en todas las esferas concernientes a la educación y la pedagogía en Colombia, debe considerar, desde todas las posiciones posibles, un proyecto de educación que conjugue los intereses de la política, la economía, la mística, la pedagogía y la cultura, en un paradigma educativo que se materializa en el edifico escolar.

Pregunta problematizadora

"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 su encuentro?" (Toranzo, 2008, p. 1)

Cuando se hace referencia a la escuela como lugar material es indudable no pensar en un edificio, en un espacio educativo delimitado por características físicas, estéticas y geométricas, donde los diferentes actores del ejercicio educativo se reúnen para desarrollar unas prácticas especificas alrededor de la enseñanza-aprendizaje y la formación. En las sociedades modernas, los lugares dedicados a la cuestión educativa se distinguen, las estructuras levantadas en su honor concentran una singularidad similar a las dedicadas a cuestiones religiosas, democráticas, jurídicas, sanitarias, industriales o administrativas, revelando el grado de importancia que tiene lo educativo en la sociedad que los construye y habita.

> [En] las últimas tres décadas del siglo XIX y la primera del siglo XX, Las demandas por la educación se tradujeron en propuestas arquitectónicas acordes a la importancia que se le asignó a la formación en todos los niveles… la monumentalidad y ornamentación de estos ámbitos, estuvieron ligados justamente al grado de importancia que tomó la educación a partir del proyecto de país que se va gestando en el período mencionado. (Page, 2004, p.4)

El edificio escolar ha ocupado un lugar pasivo en los grandes temas de la investigación pedagógica: visto como un 'contenedor' de prácticas educativas, 'escenario' que permite

explorar todo lo relacionado a la cultura escolar, el 'símbolo' de la alabanza moderna a la educación de masas, el 'lugar' por excelencia para el proceso formativo. En su mayoría el diseño, construcción y uso del edificio escolar se ha ubicado como un tema en segundo plano para la investigación pedagógica, subordinado a otras áreas complementarias de la educación: la arquitectura, como ejemplo de la estética, la vanguardia y el urbanismo; a la política educativa, como la materialización de los grandes debates de la cuestión formativa, testigo de la importancia que la educación tiene en una sociedad; para la investigación social, la escuela funciona como potenciador local, dinamizador de conflictos, puente entre los proyectos nacionales y la realidad inmediata de las comunidades.

El espacio escolar visto como espacio físico es un objeto de poco análisis en el campo educativo y pedagógico, pese a relacionarse cotidianamente con temas más analizados como el quehacer docente, las políticas educativas o la cuestión didáctica y pedagógica. En las últimas décadas, pocos investigadores de la cuestión docente han llamado la atención sobre la importancia del espacio escolar como espacio físico en la cuestión educativa: en 2008 la chilena Verónica Toranzo, maestra en educación, se propuso revelar los encuentro y desencuentros entre la pedagogía y la arquitectura escolar en la ciudad de Buenos Aires; el investigador educativo español Agustín Escolano Benito en el 2000 llamo la atención de los investigadores pedagogos para indagar sobre la arquitectura educativa como discurso estético, cultural e ideológico de la cuestión educativa; en 2009 las pedagogas chilenas Amilcar Forno, Pilar Alvarez y Rita Rivera revisaron las luchas de las comunidades mapuches-huilliches por un currículum y un edificio escolar acorde a sus patrones culturales y étnicos particulares.

Apenas, un puñado de arquitectos relacionado con el diseño y construcción de escuelas han puesto de manifiesto la relación que existe entre la arquitectura escolar y los intereses de la política educativa: en Colombia, el arquitecto Rafael Maldonado público en 1999 la *historia de la arquitectura escolar en Colombia*, que presenta una mirada tozuda a la relación entre arquitectura escolar y las políticas educativas; la arquitecta cubana María Victoria Zardoya en 2015 recordaba el proceso de construcción de centros educativos dentro del proyecto pedagógico de la revolución cubana; y en el mismo año, el arquitecto hindú Prakash Nair hacia un llamado urgente desde México a los maestros y maestras para apoyar pedagógicamente el diseño y

construcción de centros educativos, que fueran capaces de enfrentar los retos tecnológicos, formativos y sociales que las sociedades del siglo XXI demandaban[1].

Entendiendo la escuela como una institución moderna de cruce cultural, un espacio que teje relaciones complejas entre unos saberes pedagógicos, las tecnologías educativas y las prácticas cotidianas matizadas por las políticas de educación, los debates pedagógicos, las posibilidades estéticas y las demandas sociales, se construye el rol del maestro como agente-investigador que habita la escuela. La indagación buscar establecer cómo se construyen las tensiones de relación entre el espacio escolar y lo pedagógico con las prácticas de los diferentes actores educativos.

Algunos investigaciones han anotado la importancia del espacio escolar como escenario de tensiones entre imaginarios, intereses y conflictos de actores que diseñan, planifican, construyen y dirigen las riendas de la política educativa y quienes habitan el espacio escolar (Saldarriaga, 1999, Escolano, 2000); por ello es necesario reconocer los diferentes momentos que han dado lugar al edificio escolar en Colombia, desde los discursos de la arquitectura escolar, las políticas educativas y los debates pedagógicos. Además, indagar como se ha configurado la relación entre los centros educativos y los agentes escolares que los habitan, la relación con el entorno inmediato a la institución y su vinculación con las políticas actuales en educación, los debates pedagógicos y didácticos surgidos del quehacer docente y la investigación pedagógica sobre el espacio escolar.

Para establecer un dialogo entre la arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas educativas con los diferentes actores sociales (intereses, imaginarios y conflictos), primero es necesario realizar un barrido histórico de la arquitectura escolar en el país, construyendo una mirada general de los diferentes contextos políticos, industriales, sociales, tecnológicos y pedagógicos, en el marco de la constitución de un proyecto de nación en varios momentos de la historia colombiana. Cómo surge el interés por construir escuelas en Colombia, qué lleva a su masificación, cuáles han sido los intereses políticos que las han impulsado, qué discursos pedagógicos han sustentado su producción, cómo ha sido su transformación física y cómo han afrontado el paso del tiempo y el cambio de discursos pedagógicos, de políticas educativas y su relación con las etapas de la vida política y social del país, además de su vinculación con los

[1] Todas las referencias citadas en esta parte serán ampliadas más adelante cuando se defina el concepto de arquitectura escolar.

grandes momentos del debate pedagógico y educativo. Resaltar la importancia de la arquitectura escolar como testigo, materialización y monumento de los grandes periodos de la cuestión educativa en Colombia:

> Desde el rígido sistema lancasteriano, pasando por las liberaciones de los sistemas Pesalozziano, Decroly y Montessoriano, que fueron reemplazados por las propuestas de auto-gestión, pedagogía activa o educación flexible y vocacional, hasta llegar a las contemporáneas alternativas constructivistas, se comprende por qué ha cambiado los planteamientos tipológicos, las formas del espacio el diseño de las aulas a través del tiempo. (Maldonado, 1999, p.12)

> La arquitectura escolar es un elemento cultural y pedagógico no solo por los condicionamientos que inducen en sus estructuras(…) sino por el papel de simbolización que desempeña en la sociedad. El edificio-escuela ha sido a estos efectos, desde que se definió como una materialidad especializada, una construcción diferenciada de los contenedores exclusivamente prácticos… su emplazamiento, el volumen, la traza geométrica, las señales que muestra su diseño, los símbolos que incorpora(…) hacen inconfundible su contenido y permiten su fácil identificación. (Escolano, 2000, p.191)

Para alcanzar una definición acorde a la realidad del espacio escolar y lo pedagógico hoy, es urgente hacer una revisión de las políticas que han dirigido la construcción, rehabilitación, renovación y localización de centros educativos en las últimas décadas en Colombia. Entender bajo qué criterios pedagógicos, tecnológicos y políticos las normas educativas han estado interviniendo el espacio escolar y cómo estas podrían estar afectando la relación entre el entorno y los actores educativos. Conocer bajo qué criterios teóricos se ha observado el espacio escolar y los actores educativos, permiten determinar los diferentes patrones de inserción de la política educativa y su afectación en los individuos y en el espacio. Revelar la tensión entre lo educativo, lo pedagógico y lo político, conocer sus encuentros y desencuentros, amplia la mirada sobre lo educativo en Colombia y abona para comprender la realidad del espacio escolar desde sus caracteres físico y cultural.

Para lograr un acercamiento a la vida cotidiana de la escuela, se propone la etnografía escolar como parámetro de confrontación experiencial entre la indagación teórica y los imaginarios escolares con las prácticas diarias de los agentes, escenario donde se configuran los rituales,

donde se materializan las normas y donde se localiza el ejercicio del maestro como profesional. La etnografía escolar permite hacer de la escuela un espacio de investigación activa real, donde los individuos que intervienen están a merced de las condiciones subjetivas e inter-subjetivas que les permite vivir el día a día. Además, de acceder a canales de comunicación con la planta física que no son posibles a través de los maestros y estudiantes: as imágenes del espacio escolar, sus formas geométricas y estéticas, las condiciones de habitabilidad, las formas de apropiación, la definición y redefinición de usos y funciones; ventanas de información que se subordinan en el dialogo con los sujetos y que requieren otras vías más sustanciales para alcanzar los cometidos de esta investigación.

Establecer cómo se construye la relación entre el espacio escolar y lo pedagógico con las prácticas educativas en la escuela, como espacio físico del quehacer pedagógico aporta una visión amplia de la realidad de la escuela hoy en Colombia, como escenario físico que concentra todas las problemáticas del ejercicio educativo, pero que, a su vez, existe como potenciador de la investigación pedagógica, cómo catalizador y movilizador de nuevos conceptos sobre lo pedagógico. Es necesario presentar una mirada juiciosa, densa y multi-direccional de la realidad de la escuela robusteciendo la pedagogía como una disciplina que congrega sujetos empoderados de la realidad de la escuela desde múltiples enfoques que responda a los retos, los cambios y alivie la tensión entre lo pedagógico, la política y la cotidianidad escolar, que permita más herramientas para entender y comprender eso que llamamos escuela, alcanzando una definición mínimamente más cercana a la realidad compleja que significa el espacio educativo en la sociedad moderna.

Objetivos

Objetivo General

Cómo se configuran desde la etnografía educativa las tensiones entre la arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas educativas en el colegio Almirante Padilla.

Objetivos específicos

1. Determinar los parámetros estéticos, pedagógicos y políticos que dieron origen y han estructurado a la arquitectura escolar en Colombia.
2. Establecer los momentos más importantes de la arquitectura escolar y las condiciones que rodearon su producción educativa.
3. Identificar como se configuran la labor del maestro en la cotidianidad escolar y su relación con el espacio educativo.
4. Problematizar el papel del espacio escolar como contenedor de prácticas y tecnologías dentro de la investigación pedagógica.

CAPÍTULO UNO

1.1. Definición de Categorías analíticas

1.1.1. Arquitectura Escolar

Cuando se hace memoria sobre la experiencia escolar, la mayoría de participantes pueden ser capaces de recordar con lujo de detalles el edificio que acogió sus vivencias como escolares, cuando se hace memoria sobre la escuela es inevitable no dedicar un momento al edificio que acogió nuestras vivencias educativas. La vereda de entrada, los pasillos, el salón de clases, los baños, el patio, los laboratorios, e incluso, zonas tan particulares como la oficina del rector o la coordinación, son lugares que van dando forma a eso que llamamos espacio escolar y que quedan ligados con las experiencias de quienes alguna vez fueron estudiantes.

Este pequeño ejercicio pone en evidencia una triada relacional entre tres factores clave en la investigación educativa: el espacio escolar, las prácticas que configuran el ejercicio educativo y las experiencias particulares de los individuos participantes. El profesor español Agustín Escolano Benito[2] en su ensayo titulado *Tiempos y Espacios para la escuela: ensayos históricos*, publicado en el año 2000, estudiando el espacio escolar desde su dimensión física, es decir, como edificio-escuela reconoce:

> El edificio-escuela, como es bien sabido, ha servido de estructura material para colocar, entre otras cosas, el escudo patrio, la bandera nacional, las imágenes y pensamientos de los hombres ilustres, los símbolos de la religión, algunas máximas morales e higiénicas, la campana y el reloj. Ello sugiere toda una acomodación de la escuela como un espacio a los ideales nacionales, religiosos y socioculturales de los grupos humanos que lo construyen y sostienen. (Escolano, 2000, pp. 196-197)

Las memorias sobre las experiencias en la escuela están íntimamente ligadas a la infraestructura escolar, porque esta hace parte de las tecnologías de formación de sujetos propias de la escuela como institución moderna para alcanzar sus fines pedagógicos y organizativos (Saldarriaga, 1999). El edificio escolar es básicamente una estructura civil, una construcción

[2] Licenciado en Filosofía y letras y doctor en pedagogía de la Universidad de Madrid. Ha sido profesor de las Universidades de Madrid, Salamanca y Oviedo, su trabajo ha estado centrado en la historia de la educación. Fuente: https://www.tirant.com/editorial/autorList/agustin-escolano-benito-2541, revisado el día 10 de abril de 2017.

dedicada a albergar una actividad humana: la educación. Pero no es un simple contenedor, para Escolano el edificio-escuela toma relevancia para la investigación pedagógica en su dimensión arquitectónica, es decir, como escenario diseñado desde presupuestos formales con el fin de ubicar a los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que ejecuten un determinado repertorio de acciones (Escolano, 2000).

La importancia del edificio escolar en su dimensión arquitectónica, es decir, en su dimensión discursiva, como tecnología educativa diseñada e instalada para producir sujetos bajo marcos organizativos y educativos específicos, materializando intereses políticos, estéticos y pedagógicos siempre en tensión, se hace evidente en diferentes investigaciones encabezadas principalmente por arquitectos, con una amplia trayectoria en el diseño de locales escolares:

El trabajo de Rafael Maldonado Tapias[3] sobre la historia de la arquitectura escolar en Colombia, hace un rastreo del edificio escolar desde los primeros tiempos de la república hasta finales del siglo XX, centrando su atención en la estrecha relación entre el diseño y construcción de centros escolares y las políticas educativas, además de los discursos sobre la higiene, la masificación de la enseñanza elemental y la formación para el trabajo.

La indagación de memoria de la arquitecta cubana María Victoria Zardoya Loureda (2015) recupera los debates alrededor de la construcción de edificio escolares, donde la escuela era vista como un catalizador social de los ideales de la revolución cubana y se buscaban construir espacios que impulsaran la integración social y la participación colectiva, distanciándose de la idea de panóptico propias de las primeras décadas del siglo XX, pero conservando una educación para el trabajo.

La investigación del arquitecto e historiador argentino Carlos A. Page (2009) sobre los edificios de las escuelas normales de la ciudad de Córdoba, destacando la relación entre la volumetría, la ornamentación, el impulso urbanístico y metropolitano que experimento Argentina durante el siglo XX y los propósitos políticos en la formación de maestros y educadores, donde

[3] Rafael Maldonado Tapias fue arquitecto de la Universidad Nacional de Colombia, donde ejerció como docente e investigador. Se destacó por su amplio recorrido en el diseño de arquitecturas escolares; entre sus trabajos más destacados se encuentran el colegio INEM de Kennedy en Bogotá, la Universidad Autónoma de Santander, El Instituto Caldas, etc. Además de ser autor del libro Historia de la Arquitectura escolar en Colombia publicado en 1999.

las políticas educativas buscaban posicionar a la escuela como un "templo del saber" y al edificio escolar como un "monumento a la educación" de masas.

El trabajo de las pedagogas chilenas Amilcar Forno, Pilar Alvarez-Santullano y Rita Rivera (2009) ponen en discusión la relación estrecha que existe entre un currículo oficial y una definición estética y pedagógica del espacio escolar, estableciendo como propósito investigativo el desarrollo de espacialidades arquitectónicas subalternas que tipifiquen nuevos formas de enseñanza, en un marco de reconocimiento intercultural que impulse la formación de sujetos en ambiente pluri-étnicos y multiculturales.

La exploración del arquitecto colombiano Carlos Benavidez Suescún[4], arquitecto de la Universidad Nacional y quien se ha desempeñado como coordinador del área de planeación y diseño de construcciones escolares en la secretaria de educación de Bogotá, que continuo el trabajo del arquitecto Rafael Maldonado Tapias alrededor del edificio escolar desde una perspectiva arquitectónica y su relación con las políticas educativas en la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, centrando su atención en el caso educativo de Bogotá. Se destaca el debate sobre el hábitat escolar, como espacio en tensión entre la política educativa, el diseño estético y su función pedagógica, planteando la necesidad de ampliar el dialogo entre la arquitectura y la pedagogía para una mejor armonización el edificio-escuela.

Finalmente, la investigación de maestría de la pedagoga argentina Verónica Toranzo[5] sobre la relación entre arquitectura y pedagogía, viendo la arquitectura escolar como parte de un currículo oculto, marcando puntos de encuentro y desencuentro entre las disciplinas en la proposición, diseño y aplicación de centros educativos para la primera infancia en Argentina durante el siglo XX. Esta investigación es particularmente interesante porque aporta un modelo de indagación bastante juicioso para la comprensión del debate arquitectónico desde el diseño hasta la aplicación visto desde tres puntos: el espíritu estético del diseño, las políticas educativas que lo impulsan y las necesidades pedagógicas, fundadas en la experiencia escolar cotidiana, que pretende mitigar.

[4] Benavidez Suescún, Carlos (2007) Habitat escolar más allá de la infraestructura educativa: evolución de la arquitectura escolar en Bogotá –Referencias Nacionales e internacionales-. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. 506 pp.

[5] Toranzo, Verónica (2008) Pedagogía y arquitectura en las escuelas primarias argentinas. Revista de estudios y experiencias en educación, núm. 13. Universidad Católica de la santísima concepción. Concepción, Chile. 11-20 pp.

Para el caso de esta investigación, el espacio escolar se centrará específicamente en la arquitectura escolar, entendida como un discurso instrumental, estético y político del currículo oficial, que se materializa a través del edificio escolar como tecnología de formación de sujetos. Está situación permite estudiar zonas más allá del aula (escenario que ha monopolizado el análisis del espacio educativo), entendiendo que todos los espacios del edificio-escuela están pensado en función del ejercicio de enseñanza, es decir, que los pasillos, salones, patios, laboratorios, jardines, baños, cafeterías, comedores, oficinas, entre otros, aparecen como innovaciones pedagógicas dentro de un marco de definición y redefinición del ejercicio de enseñanza y, por tanto, son espacios siempre en tensión entre la formación de sujetos, las experiencias de los agentes educativos y los intereses sociales, culturales y políticos que los provocan, desde marcos especializados en la organización, la administración y la operación del dispositivo educativo.

Es así, como la arquitectura escolar pasa a ocupar el lugar del espacio educativo dentro de la triada propuesta inicialmente, entendiéndola como materialización de un discurso pedagógico y formativo que escapa a la capacidad del maestro dentro de su labor educativa, atravesándose a ese ejercicio, manifestando la múltiples incoherencias y tensiones que, en palabras de Saldarriaga (1999), agotan la escuela y la labor del maestro como actos cotidianos; pero que también pueden servir de potenciadores de la investigación escolar desde la experiencia educativa, ubicándose en escenarios de la administración de la cuestión educativa desde donde los agentes no pedagogos ejercen poder dentro de la educación:

> Lo que ocurre con frecuencia es que la proclamación de los nobles fines formadores y la búsqueda afanosa de innovaciones pedagógicas, hace olvidar que la *forma*[6] de los edificios, salones, patios, ventanas, rejas y muros donde se encarnan, es aún aquella carcasa arcaica cuya estructura –con perdón sea dicho-, no es muy diferente a la de un reformatorio, un cuartel o un hospital, mientras sus "contenidos pedagógicos" se mueven y fluyen con cierta velocidad. He aquí la raíz de las incoherencias y tensiones que agotan a la escuela y al oficio del maestro en múltiples callejones sin salida, pero es así mismo la fuente constante de soluciones creativas, de riqueza de sentidos y posibilidades de fluidez. (Saldarriaga, 1999, p. 137)

[6] Las cursivas son propias del autor.

Cómo entender que la historia de la arquitectura escolar evidencie una transformación vertiginosa de los espacios íntimamente ligada con los momentos más creativos e innovadores de la cuestión pedagógica y la política educativa en Colombia, pero que el ejercicio escolar parezca seguir funcionando bajo la lógica de vigilar, controlar y castigar el cuerpo, de corregir las conductas anormales y desviadas; es posible advertir, como lo hace Saldarriaga, que los espacios arcaicos enfrentan al maestro a ser creativo innovador en la cotidianidad de su práctica, o debe aceptarse que existe una 'práctica' que se resiste a la potencia transformadora del espacio, o acaso, son espacio y práctica educativa las re-actualizadoras de discursos de control y vigilancia; como lidia la arquitectura escolar con las funciones individualizantes y colectivizantes, siempre en tensión, de la enseñanza como dispositivo social que busca formar sujetos, pero potenciando las capacidades individuales. Todas estas cuestiones permiten afirmar la importancia de trabajar el espacio escolar desde su dimensión arquitectónica, para indagar como se entretejen esas relaciones, como se establecen esas tensiones que evidencian tantos arquitectos y pedagogos en sus investigaciones sobre el escenario educativo.

1.1.2. Lo Pedagógico

La escuela es la institución por excelencia para el proceso educativo, es decir, es la institución dedicada a la enseñanza, al aprendizaje y la formación en la modernidad y todo su ejercicio gira en torno a la construcción de individuos para el estado moderno: la escuela es el principal agente del estado para la construcción de ciudadanía (Rockwell-Ezpeleta, 1983). La función escolar se configura bajo preceptos de formación sobre saberes considerados legítimos para la sociedad donde se inscribe, acción que, por lo general, ha sido estudiada con mayor detenimiento en el espacio áulico, como micro-lugar privilegiado para entender la relación entre el maestro, el estudiante y el conocimiento impartido, pero qué pasa en los otros espacios del establecimiento educativo (cómo se comportan los agentes educativos en los otros espacios de la escuela).

Elsie Rockwell[7](1983) cuestionándose sobre la pertinencia de construir la escuela como objeto de indagación y conocimiento, se pregunta: ¿Qué pasa en la escuela?, ¿Cómo vive, cómo

[7] Doctora en ciencias en la especialidad de investigación educativa, Magister en Historia de la Universidad de Chicago. Se desempaña como investigadora en el Departamento de investigación educativa del centro de investigación y estudios avanzados del Instituto Pedagógico Nacional de México. Sus líneas particulares de investigación han sido la antropología e historia de la educación y la cultura escolar, y la historia de las escuelas y de la cultura escrita. Recuperado de http: //www.die.cinvestav.mx/Personal-Academico/Dra-Elsie-Rockwell-Richmond.

se constituye permanentemente?, ¿Cómo cambia, cómo sucede allí la enseñanza?, problematizando el papel de la escuela como institución oficial, como expresión viva de las políticas estatales y la sociedad civil. Para el caso de la relación entre el espacio escolar, lo pedagógico y las prácticas de loa agentes educativos en su cotidianidad, las cuestiones de Rockwell permiten problematizar los vínculos entre los nodos de investigación, es decir, problematizar la relaciones: arquitectura escolar-lo pedagógico, prácticas educativas-lo pedagógico y arquitectura escolar-prácticas educativas, pero para ello debe aclararse que encierra eso que se llama "lo pedagógico" dentro del ámbito de la escuela como institución moderna y privilegiada para el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje y la labor del maestro como profesional.

La investigación educativa, para Rockwell, se puede clasificar en dos lugares: uno donde la escuela es y otro donde la escuela no es. En el primer caso, se ubican todos los conocimientos sobre la cuestión educativa, centrando su atención en lo relacionado a la construcción jerárquica y burocrática de la escuela como institución moderna, ya sea para legitimarla o para re-estructurarla, es decir, todo el conocimiento que ve a la escuela en una relación vertical con respecto al estado, a sus políticas y a sus intereses. Pero, para la investigadora mexicana, cuando la relación se orienta de manera horizontal, el análisis educativo adquiere un aspecto sombrío, se dispersa bajo categorías de difícil indagación y definición como el currículo oculto. Cuando se analiza la escuela desde las relaciones cotidianas de los agente educativos en el local escolar, cuando se examina la relación entre las políticas educativas y la cotidianidad en la institución educativa, la escuela pasa a ser un no ser, es decir, empieza a colarse por grietas culturales, sociológicas e incluso, psicológicas, llegando a no reconocerse como agente oficial, navegando en las aguas pantanosas de la resistencia, el adoctrinamiento o la enculturación, es decir, en el análisis de la horizontalidad de las relaciones educativas el sujeto social sólido de la verticalidad se diluye:

> En la teoría heredada la escuela es una institución estatal. Su pertenencia legal al estado, la transforma automáticamente en vocera, o representante unívoca de la voluntad estatal. Tiene una historia documentada que da cuenta de su existencia homogénea y homogenizante, como unidad de un sistema… sin embargo, con esa historia y esa existencia *documentada* de la escuela, coexiste otra historia y otra existencia *no documentada* a través de la cual toma forma

> material, toma vida. Es la historia de los sectores de la sociedad civil, que, a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela (Rockwell-Ezpeleta, 1983, p. 3)

El carácter del agente escolar como sujeto social, la convivencia de la escuela y la sociedad, amplían los horizontes de comprensión de las relaciones que se desarrollan en la escuela en el ámbito cotidiano. En una visión vertical de la escuela, la labor del maestro está adscrita al espacio áulico y a un conocimiento específico de la realidad, y es allí desde donde debe analizar su relación con la escuela y con los estudiantes; pero cuando la relación se hace horizontal, la labor del maestro desborda los límites del aula, exigiendo una redefinición de la existencia de la escuela en términos heterogéneos, es decir, en el reconocimiento de la subjetividad de los agentes educativos.

Cuál es la relación entre los espacios no-áulicos y la labor del maestro, acaso la labor del maestro está más allá del conocimiento específico que imparte, es decir, en la formación ética, estética y política de ciudadanos en la cotidianidad, como se construye la relación entre el maestro y el estudiante fuera del ámbito áulico, son algunas de las preguntas que empiezan a matizar esos nuevos vínculos que se localizan en el escenario poco estudiado de la escuela, poniendo en duda, incluso, premisas como la construcción de locales escolares con vocación formadora de ciudadanos: los baños, los pasillos, la cafetería, el patio, las oficinas, los laboratorios, la vereda de entrada, todos esos espacios no documentados funcionan como lugares de formación de ciudadanía o han sido re-definidos en términos de subjetividad, implantando nuevas prácticas, nuevas formas de habitar el espacio que no corresponden con la vocación educativa, o tal vez sí, pero no en los términos sobre los que fueron diseñados, planeados y ejecutados.

La vida cotidiana de la escuela está marcada por la heterogeneidad, resultado de múltiples subjetividades individuales y colectivas que se construyen, se enfrentan y se redefinen, es decir, el sujeto, eje de la enseñanza y la disciplina del sistema educativo, es el representante más insigne de la heterogeneidad escolar (Rockwell-Ezpeleta, 1983). Este proceso de producción y reproducción tiene como eje central la cultura o las culturas desde las que se constituyen los individuos educativos e, incluso, la misma institución escolar. Los intercambios sociales, académicos, científicos, políticos o afectivos, las relaciones individuales y/o colectivas y el

contexto espacio-temporal de la escuela establecen el conjunto de significados, expectativas y comportamientos que los sujetos escolares construyen para poder relacionarse con los otros individuos o con el espacio educativo (Pérez, 1995).

Desde una visión ecológica del espacio escolar como encrucijada de culturas, el licenciado español Ángel Pérez Gómez[8] (1995), propone un marco de comprensión de la escuela como mediadora reflexiva de los influjos plurales que las diferentes culturas ejercen permanentemente sobre todos los agentes educativos, especialmente en las nuevas generaciones. Su propuesta, inscrita en la localización de los influjos culturales para el análisis de la labor de los diferentes agentes escolares, permite establecer puntos de acción investigativa con cada uno de los sujetos participantes en las dos formas de relación de la escuela moderna: en la verticalidad con el estado y en la horizontalidad adscrita a la cotidianidad educativa.

Para Ángel Pérez la escuela es un escenario donde las diferentes culturas se entretejen en relaciones complejas, distintivas solo en la medida en que se relacionan con los agentes educativos: la cultura pública (o los conocimientos), la cultura académica (o el currículo oficial) y la cultura social (los valores hegemónicos de la sociedad) pertenecen al ámbito de las relaciones entre el estado y la escuela, es decir, a las relaciones de origen vertical. Mientras que la cultura escolar (referida al currículo oculto) y la cultura privada (propia de la experiencia individual, o la subjetividad) pertenecen al estadio de las relaciones horizontales; pero todas, vertebran en algún grado la mediación reflexiva como función primordial de la escuela, en la construcción del ciudadano o agente social dentro de un marco de posibilidades y restricciones sociales:

> la cultura no es un algoritmo matemático que se cumple indefectiblemente, ha de considerarse siempre como un texto ambiguo, que es necesario interpretar indefinidamente. Por ello, participar y vivir una cultura supone reinterpretarla, reproducirla tanto como transformarla. La cultura potencia tanto como limita, abre a la vez que restringe el horizonte de imaginación y práctica de quienes la viven. Por otra parte, la naturaliza de cada cultura determina las

[8] Licenciado en filosofía y ciencias de la educación y licenciado en Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Es doctor en pedagogía de la misma universidad, ha sido profesor adjunto en las universidades de Salamanca y Complutense, además de ejercer como catedrático en la Universidad de la Laguna y de Málaga. Su trabajo ha estado centrado en la enseñanza, la profesionalización del maestro, los procesos de innovación educativa y la cultura escolar. Tomado de: http://www.edmorata.es/autor/perez-gomez-angel-i, el día 25 de abril de 2017.

> posibilidades de creación y desarrollo interno, de evolución o estancamiento, de autonomía o dependencia individual (Pérez, 1995, p. 2)

Dentro del marco cultural de la escuela, pueden trazarse interrogantes que vinculen los nodos de la triada de análisis, es decir, los interrogantes relacionales entre la arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas educativas. Ángel Pérez reconoce en cada una de sus culturas de la escuela, las formas como el conocimiento, el maestro, el estudiante, el espacio escolar, las políticas educativas, la apropiación social de la escuela, los procesos de producción y reproducción social, se configuran en la cotidianidad del colegio como entramado de relaciones sociales entre unos agentes educativos específicos, a lugar: el maestro, el estudiante, el estado y la sociedad, para desarrollar la tarea de formación de ciudadanía; reconociendo la alta capacidad de intervención de la subjetividad en el proceso educativo, desarrollando saberes técnicos, instrumentales y epistemológicos que impulsen la investigación pedagógica y estableciendo criterios, basados en la praxis educativa, que posibiliten un entendimiento de la escuela y su función.

Lo pedagógico es, en última instancia para la investigación, ese entramado cultural donde se pueden localizar las formas de relación de los agentes educativos: el maestro, el estudiante, el estado y la sociedad; reconociendo la importancia vertebral que han tenido los análisis verticales de la cuestión educativa en términos históricos, políticos, estéticos y críticos, pero localizando al mismo nivel los entramados valorativos que se desarrollan en la cotidianidad del espacio escolar, ligados a la producción, reproducción, apropiación y subjetividad de los agentes educativos. Lo pedagógico debe existir como un escenario de tensión constante entre los intereses políticos y estéticos del estado y la sociedad, y las prácticas de los agentes educativos (maestro-estudiante) dentro de la cotidianidad del espacio educativo (subjetividades, intereses, labores y afectividades), que se materializan, entre otros lugares, en la arquitectura escolar como materialización de la tensión. Discursos, políticas e intereses que vertebren la relación vertical del ámbito educativo, y su convivencia con la construcción de subjetividades, la labor docente y el ejercicio de enseñanza.

Desde esta visión compleja de la cuestión educativa, las relaciones arquitectura escolar-lo pedagógico se concretan en interrogantes como: ¿es la arquitectura escolar la materialización de los intereses de la cultura social, pública o académica, o de las tres al mismo tiempo, en términos

de función de la educación y formación de ciudadanía (civilidad, laboriosidad, emprendimiento, innovación, eficiencia)? o ¿se configura desde la cotidianidad, desde la construcción de subjetividades, materializando las resistencias de maestros y estudiantes a cambios o transformaciones que escapan a su capacidad de decisión?. Con relación las prácticas educativas y lo pedagógico: ¿la labor del maestro como profesional-investigador de la cuestión educativa solo se remite al espacio áulico o se pueden detectar formas inconscientes de función docente en otros espacios, fuera de los tiempos de la clase formal, imbricados en otras actividades dentro del contexto escolar? o ¿las relaciones entre el maestro y el estudiante se transforman más allá de la función educativa y pedagógica cuando se abandona el espacio áulico, donde la subjetividad de los agentes está más dispuesta a circunstancias como la resistencia, la transformación, la socialización y la espontaneidad, consideraciones culturales como la empatía o la antipatía se desarrollan con más fuerza en otros espacios de la escuela que no sean el salón de clases? o ¿esos espacios no afectan las relaciones de poder-saber entre el maestro y el estudiante, e incluso de los dos con el estado y la sociedad?.

Estas cuestiones y muchas más que se van develando en el proceso de investigación, se esperan utilizar como pilares de la investigación de la triada arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas educativas, para comprender como se tejen esos vínculos relacionales, definiendo y redefiniendo el espacio escolar, la labor docente y la relación entre el estudiante y la función escolar, establecer un marco analítico donde se pueda construir una visión de la escuela más cercana a la que se viven todos los días en las instituciones escolares y donde se inscriben la labor del maestro, potenciando su redefinición, su exploración y su conceptualización desde la visión del profesor como profesional-investigador.

1.1.3. Prácticas Educativas

Cuando se indaga a las personas sobre su experiencia en la escuela es común escuchar situaciones particulares, vivencias que marcaron el paso por la institución escolar y que se anclaron como matiz singular: las relaciones con los pares, con los maestros y directivos; chascarrillos, bromas, accidentes, regaños, etc. todo un mundo de prácticas que dotaban de significados múltiples los pasillos, salones, los baños, la cafetería, el patio de juego e, incluso, las oficinas: quién no se asustó cuando era llamado a coordinación o quién no entro con cierto estupor a la rectoría del colegio.

Muchos traen a la memoria las bromas jugadas a los profesores, los regaños comunes sobre la forma de portal el uniforme, de sentarse, la manera adecuada de hacer uso de los corredores, las batas que siempre se olvidaban para ingresar al laboratorio, las interminables formaciones en el patio, las negativas para ir al baño en horas de clase, en fin, los momentos que marcaron la labor del maestro con relación a sus estudiantes más allá de su campo disciplinar, han sido catalogadas como parte del currículo oculto o, en palabras del profesor Ángel Pérez (1995), han sido desechadas al oscuro mundo de la cultura escolar.

Oscar Saldarriaga (1999) debatiendo sobre la relación entre modelos pedagógicos y la cotidianidad escolar en la institución educativa en Colombia durante los siglos XIX y XX, pone en evidencia la tensión que existe entre el saber pedagógico y las prácticas de disciplinamiento, es decir, la tensión que rodea el trabajo del profesor sometido a una doble exigencia: trasmitir un saber disciplinar e implantar un modelo cultural. Para el pedagogo colombiano el maestro y el estudiante quedaban sometidos a una quimera de matrices éticas que se superponen, se hibridan y se re-actualizan dentro del contexto escolar, con poca o casi nula posibilidad de maniobra, desembocando en prácticas alternas a las relacionadas con el currículo oficial, las famosas prácticas ocultas. Pero, es posible que el maestro y el estudiante estén sometidos sin posibilidad de acción, más allá que la de desarrollar prácticas ocultas a los ojos de la cultura pública y académica, o son esas prácticas subjetivas en sí mismas prácticas de extensión de la cultura hegemónica y, por tanto, no tan ocultas de la función escolar. Luego el maestro no es, desde su saber pedagógico, un dinamizador cultural y, por tanto, su labor de encauzar actitudes no está relacionada con construir, afianzar, erosionar o subvertir esos mismos causes.

Es evidente que las prácticas educativas del maestro dentro de la escuela deben estar ligadas al currículo oficial, es decir a la cultura pública, académica y social que rodean la institución escolar, poner esas prácticas en cuestión sería colocar en la palestra el oficio del maestro como profesional educativo (Pérez, 1995). Tampoco se puede desconocer que el maestro es un agente cultural, es decir, es un representante y un producto de un modelo pedagógico hegemónico, que trasciende las simples prácticas escolares oficiales, y que se instala en una matriz ética que cimienta las concepciones de identidad colectiva y pertenencia social (Saldarriaga, 1999). Pero, de toda esa matriz de prácticas educativas, cómo establecer cuáles están enfocadas a los fines del

currículo oficial y cuáles existen como resistencia subjetiva a la imposición de una ética hegemónica.

Para este trabajo, con el fin de resolver la triada tensional entre arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas educativas (comprendiendo que la arquitectura solo puede ser entendida dentro de los cánones del currículo oficial, es decir, dentro de los marcos de la cultura pública, y que el objeto de análisis es el maestro y su oficio cotidiano), las prácticas educativas serán todas aquellas actividades relacionadas con el oficio del maestro dentro de la escuela, restringidas a su función como agente cultural y trasmisor de un saber específico. Se tendrá en cuenta tanto su acción didáctica, como su labor dirigida a la formación de ciudadanía, es decir, todas las prácticas donde el maestro funja como corrector de cuerpos, acciones, actitudes y comportamientos ligados a los parámetros de la cultura social que acontecen en la cotidianidad de la escuela, e intervienen en la configuración de una conciencia espacial y temporal de la vida escolar de los estudiantes: no en vano la coordinación sigue siendo un lugar que evoca miedo, el patio de juegos el movimiento y los baños, la higiene.

Desde la etnografía escolar se buscará alcanzar un grado de intimidad suficiente con el maestro para comprender el origen de sus acciones formativas, las intenciones valorativas, reflexivas y críticas que impulsan la construcción de un ser social, las maneras como lidian con la resistencia, como alivian la tensión entre el saber pedagógico y su tarea disciplinaria y formativa, los modos como entienden el espacio escolar, el contexto ético y el trabajo cotidiano. En palabras de Elsie Rockwell (1983), acceder a esa cotidianidad escolar que alberga el saber no-documentado sobre la institución educativa, que suele mostrarse heterogéneo y reproductivo, para evidenciar su pasado histórico, político y técnico, sacando a la luz eso que Saldarriaga llama la “quimera ética”:

> En la cotidianidad de la escuela colombiana ocurrió la co-existencia práctica de las tres matrices éticas [el sistema valorativo-el castigo-, el sistema de enseñanza mutua-la emulación- y la escuela activa-el disciplinamiento moral-], en lugar de haber un desplazamiento de las más ‘viejas’ por las más nuevas’(…) tal vez, y esta habrá que echarlo a la cuenta de la entropía creciente y acumulada que ha hecho de las prácticas pedagógicas en el país un archipiélago de matrices de tiempos históricos que coexisten como oposiciones divergentes… un laberinto de prácticas y teorías incomunicadas o sentadas a la mesa de un

> diálogo de sordos(…) [Pudiendo] hibridarse de modo acrítico e irracional, y entonces crear 'quimeras'(…) una mezcla monstruosa de retribución, emulación y confianza que está tan lejos de funcionar al modo de camino expedito hacia el desarrollo moral, como de lanzar a los jóvenes a un 'vacío ético' que deberá ser llenado con 'nuevos valores' (Saldarriaga, 1999, p. 183)

Para alcanzar el fin propuesto es menester usar como laboratorio la escuela, más específicamente, al maestro dentro de los diferentes espacios del edificio escolar y localizado en su función de agente cultural y trasmisor de un saber específico, es decir, un maestro que no 'puede' escapar a su función social, por tanto, es obligatorio establecer en campo como se relaciona esa práctica educativa en el espacio que habita, sí potencia su labor o, al contrario, puede funcionar como promotor de resistencias del oficio de enseñanza.

CAPÍTULO DOS

2.1. Propuesta de intervención

La etnografía escolar ha sido el método más utilizado por los investigadores pedagógicos y de la cuestión educativa para analizar la escuela como un universo social diferenciable. Tomada de la antropología, la etnografía es un procedimiento de indagación social, cuyo objetivo es establecer un "largo dialogo" entre la comunidad y el investigador. Es un proceso de análisis de grupos humanos concretos, donde la observación, la participación y la entrevista son los ejes articuladores del trabajo de investigación (Uribe, 2011).

El método fue desarrollado por el astro-húngaro Bronislaw Malinowski para rebatir la vieja premisa antropológica del distanciamiento objetivo y el trabajo archivístico de la escuela clásica. Con la intención de establecer leyes naturales a partir de patrones comunes o repetitivos, la etnografía busca, desde un pensamiento holístico de la sociedad, poder caracterizar a un grupo humano desde todas sus facetas sociales y sensibles; la documentación estadística y el inventario detallado de múltiples manifestaciones concretas, exigían del investigador una actitud propositiva y curiosa ante la comunidad intervenida: era necesario conocer al detalle sus formas de comunicación, de organización social, de distribución de las tareas, los patrones de comportamiento, el conjuntos de creencias míticas o el sistema de organización socio-administrativa (Uribe, 2011).

Para la antropóloga mexicana Elsie Rockwell, la necesidad de conocer cómo se vive la escuela, es decir, como se constituye permanentemente desde la cotidianeidad es lo que hace del método etnográfico la mejor herramienta de investigación para incursionar en la vida diaria de los actores educativos. La ausencia de estudios sobre la escuela "desde abajo" y la sobre abundancia de análisis de la relación de la escuela con el estado y los grandes meta-relatos, hacen todavía más interesante para el investigador pedagogo exponerse a tales menesteres:

> Las diferencias regionales, las organizaciones sociales y sindicales –incluso los maestros y sus reivindicaciones-, las diferencias étnicas, el peso de la iglesia, etc. marcan, en su expresión local, el origen y vida en cada escuela. Desde allí, y en esa expresión singular, se conforman internamente los frentes y las correlaciones de fuerzas, las formas de relación predominantes, las prioridades administrativas, las relevancias laborales, las tradiciones docentes que marcan la trama real en que la educación se realiza. Una trama en permanente construcción, que

> articula historias locales –personales y colectivas- entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica. Una trama, en fin, que es necesario conocer porque ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas. (Rockwell-Ezpeleta, 1983, p.2)

La capacidad de articular una indagación histórica, cultural, política y pedagógica, para la intervención escolar, con la información obtenida en el trabajo de campo hace de la etnografía escolar el método más indicado para analizar la relación entre la arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas de los agentes educativos, permitiendo comprender la trama de subjetividades que constituyen la vivencia en el centro escolar, teniendo en cuenta la mayoría de variables que intervienen en el espacio educativo, es decir, "Reconocer los 'marcos de interpretación' dentro de los cuales los actores califican el comportamiento y le atribuyen sentido" (Guber, 2001, p.18).

La etnografía exige una indagación previa de la comunidad a intervenir, identificar las zonas grises, tratar de construir un conocimiento previo no para confirmarlo o negarlo, sino para ponerlo en cuestión. El investigador debe cuestionar sus certezas: conocer sobre una comunidad para luego transitar un arduo camino de des-conocimiento y, finalmente, provocar un re-conocimiento de la misma, no solo para él, sino para la comunidad y aquellos que no pertenecen a ella (Guber, 2001).

Rosana Guber (2001) propone dos herramientas metodológicas para desarrollar un trabajo de campo juicioso, responsable y productivo: la ignorancia metodológica, que radica en poner en cuestión el conocimiento; y la inteligibilidad cultural, que pretende detectar o reconocer prácticas particulares del contexto social de la comunidad intervenida. Desde este marco metodológico y epistemológico, Guber busca proponer un trabajo etnográfico dinámico, que no esté sujeto a rutas de intervención rígidas, sino que dependa de la convivencia, la espontaneidad, el rigor constante del investigador y la capacidad de asombro.

La cotidianidad de la escuela, como lo reconoce Ángel Pérez (1995), está atravesada por varios escenarios de convivencia: lo público, lo académico, lo escolar, los social y lo experiencial, es decir, el entramado cultural que valora y justifica la realidad de la escuela es profundamente complejo y denso, por lo que tratar de entender cómo se entrelazan esos

procesos, si establecen puentes o niveles de tensión donde los actores sociales sean los determinadores de la prevalencia, la convivencia o la resistencia de alguna de las situaciones que configuran el espacio educativo, requiere de un método riguroso, dinámico y que permita la auto-restructuración de sus metodologías, por lo que la propuesta de Guber se presenta como una oportunidad valiosa para intentar explicar eso de la cotidianidad escolar.

Para esta investigación, el ejercicio etnográfico estuvo estructurado en tres momentos: una observación sin intervención, una observación dirigida, y un proceso de ajuste y producción de actividades. La planeación tuvo como propósito inscribir la intervención en el plano de la descripción densa de los procesos sociales: de construir un marco de recolección de información que tenga en cuenta la mayor cantidad de proceso que condicionan el hábitat educativo (político, cultural, moral, estético, entre otro), identificando las zonas del entramado cultural a privilegiar en el futuro análisis. Además, de establecer rutas claras de indagación para resaltar el eje de intervención sobre la relación entre la arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas educativas.

La institución educativa elegida para la intervención escolar fue el colegio Almirante Padilla I.E.D. localizado en la localidad quinta de Usme en la ciudad de Bogotá. El colegio cuenta con tres sedes, distribuidas en primera infancia, primaria básica y bachillerato académico. En la actualidad, el proyecto educativo institucional (PEI) del colegio está enfocado en una formación técnica auxiliar a la de bachillerato académico, desarrollando un juicio crítico, una capacidad analítica y un espíritu científico en sus estudiantes, apuntando a una futura formación técnica y tecnológica.

El Almirante Padilla surge de los reclamos de los habitantes de Usme organizados en juntas de acción comunal, en su mayoría, poblaciones de migrantes campesinos que comenzaban a urbanizar las periferias de la ciudad a finales de la década de los setenta del siglo XX. Su construcción coincidió con la política del gobierno liberal de Alfonso López Michelsen que se centraba en “cerrar la brecha” de desigualdad en la sociedad colombiana y con el plan de integración nacional en 1979. El colegio fue localizado en la cima de una de las colinas que conforman el paisaje montañoso de la zona, junto al naciente barrio de Santa Librada, con el fin de suplir la demanda educativa del sector.

Los trabajos de construcción de lo que hoy es conocido como el edificio viejo (una estructura de dos pisos al costado oriental que alberga la cafetería, la vereda de entrada, el salón de sistemas, audiovisuales, laboratorios y la biblioteca) iniciaron bajo el amparo del proyecto "lleva una escuelita en tu corazón", una campaña dirigida por el locutor de radio y presentador de televisión Alfonso Lizarazo Sánchez que buscaba apoyar proyectos comunitarios de construcción y adecuación de infraestructura educativa para masificar la educación inicial, primaria y bachillerato, quien dono los materiales; la comunidad organizada que coloco la mano de obra y las secretaria de educación de Bogotá que se encargó de los estudios técnicos y el diseño:

> Con la colaboración de toda la comunidad después de haber luchado para dar a sus hijos una mejor educación y tener un centro educativo cerca, los padres de familia logran su objetivo y construyen unas aulas provisionales sobre la calle 85; con dimensiones especiales y otras adaptadas para las aulas de clase, oficinas, laboratorios y biblioteca sobre la carrera 44, finalmente con el encerramiento del lote se le da una estructura adecuada para un centro" (Manual de convivencia, 2016, p.20)

A pesar de los múltiples esfuerzos, tanto comunitarios como institucionales, el colegio no obtendrá reconocimiento jurídico hasta 1984 cuando se anexa, por presión de la comunidad ante las autoridades locales, al plan Ciudad Bolívar según resolución N° 16116 de octubre expedida por el Ministerio de Educación Nacional. Al principio funcionaron con jornada diurna, de primero a quinto grado, y jornada tarde, con el plan de sexto a noveno, pero en el año de 1988 es anexada la jornada nocturna, con el objetivo de ayudar a escolarizar a la población adulta. El 25 de agosto de 1988, por presión de la comunidad, la secretaria de educación distrital hace entrega de la planta física actual, anexando el edificio de cuatro plantas del costado occidental. A finales de ese año se adjuntó la jornada de fin de semana como complemento a la demanda de la jornada nocturna.

La formación técnica funciono desde 1995 hasta principios del siglo XXI, cuando progresivamente fue abandonada. En la actualidad, existe el proyecto de devolver el carácter de formación técnica en oficios, pero hasta ahora ese plan no ha sido alcanzado. en el colegio siguen en funcionamiento las cuatro jornadas educativas que concentran una población entre los 5 años hasta la edad adulta y la función técnica se centra en proyectos auxiliares con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

2.2. Observación sin intervención

La primera etapa de la intervención estuvo enfocada a recoger información general del colegio en la sede principal localizada en la calle 76 sur con carrera octava en la jornada diurna, donde funciona los grados de bachillerato. El objetivo fue construir la historia de la institución educativa desde los ámbitos políticos, las discusiones pedagógicas de la época y la relación de la comunidad; además, se tuvo en cuenta la función técnica, la intensión formativa, el alcance social y la realidad local con el sector.

Se buscó localizar en el tiempo y el espacio a la institución educativa: establecer que relaciones tenía la historia local con los grandes meta-relatos educativos (los discursos políticos de formación y los debates pedagógicos del momento), definir los criterios de construcción, los discursos de diseño y las funciones iniciales. Además, se tuvo en cuenta la evolución de los procesos de formación y los diferentes momentos misionales que acompañaron la labor docente y la construcción del edificio educativo. Las memorias de algunos maestros fueron fundamentales para la localización espacio-temporal del Almirante Padilla. De aquí se logró establecer la correlación del colegio con los discursos de formación para el trabajo que dio origen a los INEM y que popularizo la educación técnica entre las clases populares bogotanas en la década de os ochenta del siglo XX (MEN, 2015).

Se identificaron los diferentes espacios del edificio escolar y su función asignada, los horarios de trabajo, las condiciones de funcionamiento, el estado de las estructuras, la distribución de los entornos, las condiciones de habitabilidad y, finalmente, se caracterizaron los escenarios por la intensidad en el uso, en la función y en la condición de habitación con relación al ejercicio pedagógico, formativo y de sociabilidad de los agentes escolares. La metodología que se propuso para esta primera fase fue, inicialmente, la cartografía, es decir, la producción de un conjunto de mapas, desde las variables habitabilidad, unos patrones de relación con el entorno, que permitirían establecer unos esquemas mínimos de relación con el espacio, pero en la práctica esta idea fue desechada y se pasó a la observación guiada: se hicieron varias visitas a la institución con el fin de conocer de primera mano la cotidianidad de la escuela. El objetivo era recorrer los espacios y anotar todos los eventos que se presenciaran, para poder después establecer una rejilla de análisis espacial que permitiera focalizar zonas de actividad o posibles escenarios de intervención.

Entre los objetivos que guiaron la observación inicial estuvo el de identificar rituales de apropiación de los agentes educativos, formas de desplazamiento y locomoción, establecer patrones de sociabilidad, tratando de interrumpir la cotidianidad y así lograr entablar escenarios de conversación con maestros y estudiantes con el fin de insertarme en el diario vivir de la escuela. Siempre que hubo oportunidad de dialogo se dejaron en claro las directrices investigativas que soportaban mi presencia y se consignaron todas las observaciones en diarios de campo para su posterior análisis.

Para finalizar el proceso de caracterización, se revisaron las políticas educativas y sociales que han tenido injerencia en la institución educativa desde su planeación hasta hoy, es decir, durante todo su periodo de existencia. Las normativas que impulsaron su construcción, los modelos pedagógicos en boga al momento de su puesta en funcionamiento, las políticas gubernamentales, los movimientos pedagógicos y las propuestas arquitectónicas que han rodeado su existencia oficial, para establecer un marco de surgimiento y función de la institución. La intención estuvo ligada a constituir un marco histórico y pedagógico de referencia que permitiera centrar el ejercicio de intervención en rituales que permitieran dar densidad al posterior análisis.

El método que se aplicó para esta primera parte fue la observación no participante, la entrevista abierta y la indagación documental, además de tener en cuenta una cartografía inicial y los diarios de campo, y la producción de un archivo documental relacionado a política educativas y propuestas pedagógicas. Los resultados de esta primera parte se centraron en la necesidad de intervenir en el espacio áulico con los estudiantes, la construcción de entrevistas a maestros, el registro fotográfico de los diferentes escenarios y la importancia de habitar en primera persona el espacio escolar, es decir, de hacer significativo el vivir la escuela como maestro-investigador.

2.3.Observación dirigida

Con toda la información recogida en la primera parte, se estableció una ruta de intervención acorde con los propósitos de la investigación, concretada en tres ejes de mediación: trabajo con estudiantes, charlas con maestros y recorridos constantes por toda la institución. Los objetivos se centraron en una directriz pedagógica, es decir, los tres ejes debían corresponder a cuestiones suscitadas en la primera fase cuyo fundamento esencial sería de carácter pedagógico de mi función como maestro-investigador en formación para evadir cuestiones básicamente administrativas, estructurales o de evaluación de políticas.

Se consideró necesario centrar los diarios de campo en mi experiencia personal y desde allí, configurar un corpus de indagación que me permitieran densificar los diálogos con maestro y estudiantes. El diario de campo estuvo estructurado en dos partes: una donde debían describirse con lujo de detalles todos los acontecimientos y cuestiones suscitadas al habitar el edificio educativo y otro apartado reflexivo, centrado en analizar desde las tres categorías las situaciones más relevantes del día. Todas las visitas estuvieron acompañadas de conversaciones constantes con el tutor, donde debían ser expuestas las situaciones más impactantes e ir configurando un discurso etnográfico de los sucesos descritos. Además, fue frecuente la lectura de ejercicios etnográficos y la discusión de textos relacionados al tema.

2.4.Ajuste y producción de actividades

La última etapa de la intervención estuvo dedicada a la planeación y ejecución de la jornada de intervención áulica y las entrevistas a profesores. La intervención en el salón de clases se realizó del 28 de febrero al 02 de marzo de 2018 aprovechando la ausencia de una maestra del área de humanidades y así poder utilizar su horario de trabajo. El objetivo era aplicar un taller que me permitiera comprender como es habitar el colegio Almirante Padilla desde la visión de un maestro catedrático. Se diseñó un taller de cartografía social donde los estudiantes pudieran hablar del espacio escolar desde su afectividad, buscando localizar sentimientos y formas de sensorialidad que respondieran a las cuestiones de convivencia con el entorno y con los demás agentes educativos.

La intervención estuvo dividida en tres momentos: una actividad de introducción al tema, que presentara los objetivos de la sesión y justificara mi presencia en el salón de clases; la aplicación del taller cartográfico y, finalmente, la socialización de los productos y su exposición. Para la primera actividad, los grupos fueron organizados en parejas, el objetivo era recorrer el espacio del salón anulando el sentido de la vista, un estudiante serviría de guía a su compañero, las instrucciones debían ser entregadas a través del contacto (un golpe en el hombro indicaba girar, la mano sobre la espalda indicaba avanzar y las dos manos puestas sobre los hombros, detenerse). Cada estudiante debía someterse a la guía de su compañero y al final, se indagaba sobre las alteraciones en la percepción del salón, los problemas de comunicación y los impactos afectivos.

La parte central de la intervención áulica está a cargo de la elaboración de un mapa del colegio. organizados en grupos de cuatro personas, los estudiantes debían identificar, dibujar y justificar cuatro tipos de lugares del centro educativo: los espacios que más frecuentaban, los lugares que más les gustaban, los que les provocaban miedo y aquellos a los que jamás habían ido. Al final de la sesión, cada grupo debía exponer los resultados y entregarme los mapas. Fue necesario aclarar en todos los grupos que las respuestas no estaban ligadas a ningún tipo de evaluación de ningún maestro, para que los estudiantes pudieran exponer con confianza sentimientos negativos o positivos hacia ciertos profesores o directivos.

En el caso de las entrevistas a maestros, se realizaron cuatro: dos documentadas y dos producidas en los avatares de la observación inicial. Las dos últimas sucedieron durante las primeras visitas a la institución con dos maestras, una del área de sociales y otra del área de humanidades, y los resultados fueron almacenados en los respectivos diarios de campo. Las dos documentadas fueron ejecutadas después del ejercicio de intervención áulico y correspondieron a una entrevista grupal con seis maestros del área de humanidades y una entrevista individual con la psicóloga educativa; estos encuentros estuvieron guiados por un esquema de indagación resultantes de la pesquisa inicial y la experiencia en el salón de clases: la encuesta se vertebro bajo seis topicos: pedagógico-espacial, didáctico-espacial, afectivo, contexto institucional, memoria-experiencia y conocimiento histórico singular. Además, se establecio un apartado para que los maestros pudieran proponer al diseño arquitectónico de edificios educativos desde sus propias consideraciones experienciales (ver anexo N°1).

Los ejes están vinculados con las observaciones anotadas en los diarios de campo con relación al oficio del maestro y sus formas de habitar la escuela. Las entrevistas fueron semi-estructuradas por lo que el orden de las cuestiones se vio alterado en el trascurso de la aplicación, al igual que surgieron nuevas inquietudes como los lugares que más les gustaban de la institución, los que menos le agradaban o cuándo empezó a sentirse maestro. Los dialogo fueron recogidos y trabajados en formato digital.

Finalmente, se dedicó una jornada para el registro de los espacios: pasillos, cafetería, patio central, salones, oficinas, entre otros. Para la producción del documento etnográfico, se construyeron dos rejillas analíticas: una centrada en los espacios y otra en las categorías analíticas. La primera matriz, solo relacionaba los comentarios surgidos del trabajo cartográfico

y la segunda, cruzaba las tres categorías de análisis con los agentes en cuestión: los estudiantes, los maestros y las experiencias del investigador. De allí se identificaron los siguientes escenarios: los pasillos como espacios de socialización y conexión, el patio central, el salón de clases, los escenarios de formación (la cafetería, los baños y la biblioteca) y los lugares de administración del poder (coordinación, rectoría y sala de profesores). Los criterios de identificación estuvieron relacionados a la pertinencia pedagógica y formativa, al nivel de interacción de los agentes, al impacto en las observaciones y a las posibles tensiones que su función acarreaba.

Los criterios de redacción del documento etnográfico centraron su atención en la etnografía histórica de Timothy Mitchell (2002) titulada "¿puede hablar el mosquito?" que relata el proyecto de modernidad en el Egipto del siglo XX, y pone de relevancia la experiencia del autor en campo. Además, de seguir las indicaciones metodológicas de Clifford Gueertz (2003) en su texto "La interpretación de las culturas" y de Roxana Guber (2001) de su libro "la etnografía, método, campo y reflexividad". Cada apartado cruzo las experiencias y cuestiones concentradas en los diarios de campo, los diálogos con los maestros, el ejercicio cartográfico de los estudiantes y las fotografías con las tres categorías analíticas: arquitectura escolar, o pedagógico y las prácticas educativas; concentrándose en exponer las tensiones entre el escenario y los agentes, tratando de entender al espacio escolar como un representante activo de la construcción de la escuela.

CAPÍTULO TRES

3.1. ¿Puede hablar el espacio escolar?

Para la producción de este apartado se hizo necesario la construcción de dos categorías analíticas surgidas de la reflexión en los diarios de campo para explicar la relación entre los fines de construcción del espacio escolar y las formas de uso y apropiación. Se tomaron dos conceptos de la física, específicamente de la segunda ley de Newton, que explican la relación entre los cuerpos en inercia y en movimiento: la energía potencial y la energía cinética. Cuando un cuerpo se encuentra en reposo, su energía potencial esta al máximo, mientras su energía cinética es cero, al ser sometido a una fuerza el cuerpo no solo describe una trayectoria, sino que su energía potencial se reduce a cero, mientras su energía cinética se localiza al máximo. Esta relación entre el movimiento y la tensión (inversamente proporcional) entre las energías potencial y cinética, es lo que me permite adaptar los conceptos a la reflexión de las experiencias y análisis alcanzados en la intervención escolar.

Lo potencial estará ligado a los objetivos, los fines y las necesidades que se esperan del diseño, construcción y función del espacio escolar, es decir, las intenciones que dirigen la producción material de la escuela. Mientras, lo cinético estará ligado a la ejecución de objetivos, la definición de prácticas, la redefinición de funciones y los modos de operación del espacio educativo, en conclusión, a las formas de apropiación que suscitan la intimidad en la acción de habitar la escuela. A diferencia de la relación inversamente proporcional descrita en la física mecánica, el vínculo entre lo potencial y lo cinético del espacio escolar permitirá configurar marcos estudio de tensión entre la materialización y discurso del edificio escolar y los agentes que intervienen en su configuración. Por tanto, los resultados que se produzcan a lo largo de estas líneas pueden exponer relaciones de cooperación, de antagonismo, de redefinición, entre otros.

También, la re-conceptualización de estas categorías permitirá argumentar la definición que se propone para entender lo escolar como una tensión multi-vectorial móvil, donde las relaciones entre los agentes educativos y el espacio están ligadas a complejos entramados de función y operación, de sustratos experienciales que constituyen una nueva forma de entender lo tradicional como germen vital de lo contemporáneo, distanciándose de la idea-fetiche ampliamente extendida que lo tradicional como negativo *per se* en la cuestión educativa.

3.1.1. Los pasillos: ¿espacios de conexión?:

En 1945 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del decreto 1902, creó la sección de Alfabetización y Construcciones Escolares que permitió incorporar a un nuevo ejército de profesionales a las bagatelas de administrar y diseñar la educación en Colombia: los arquitectos. Encargados del diseño de edificios escolares y la interventoría en el proceso constructivo, personalidades como Víctor Robledo, Luz Amorocho y José María García, todos egresados de la facultad de arquitectura de la Universidad Nacional, llegaron para revolucionar el ámbito educativo. A través de los recursos de los recién creados Fondos Escolares y de Fomento Municipal, se pusieron en marcha ideas que buscaban poner a la vanguardia del continente los decaídos, improvisados y olvidados locales escolares diseminados por el territorio nacional.

Países como Argentina (Page, 2004), México (Garza, 2007) y Cuba (Zardoya, 2015) aprovecharon su convulsionada situación política de mediados del siglo XX para ejecutar grandes cambios en el modelo educativo, orientado por un fervor nacionalista y la construcción de una nueva ciudadanía, y Colombia no era ajena a esos sentimientos. En una nación mayoritariamente agrícola, las primeras en experimentar los cambios fueron las escuelas rurales, contenidas en viejas casonas, con un gran salón que evocaba las viejas glorias de las escuelas patriotas con su método lancasteriano (Saldarriaga, 2003). El arquetipo de la escuela patriota era básico: un gran salón que concentraba toda la actividad pedagógica del maestro y el mobiliario mínimo necesario para su funcionamiento, en algunas ocasiones contaba con un baño y se esperaba que la puerta diera a un espacio abierto suficientemente amplio que permitiera algún tipo de formación física (Maldonado, 1999).

Las soluciones presentadas por los arquitectos Víctor Robledo y José María García proponían tener en cuenta por primera vez la topografía del lugar, el clima, un espacio para que habitara el maestro, un baño, una zona amplia adecuada para actividades físicas y una revolucionaria distribución de los espacios ligados a la enseñanza, es decir, una redefinición del espacio áulico que potenciará el aprendizaje configurando el arquetipo básico de lo escolar vigente hasta nuestros días, tanto en el ámbito público como en el privado:

> La solución presentada por José María García es una escuela de cuatro aulas con los principios de la arquitectura moderna; un esquema muy simple de cuatro aulas alineadas a lo

> largo de un corredor de circulación que buscaba una excelente orientación y una buena solución para el clima cálido. (Maldonado, 1999, p. 111)

Los arquitectos generaron un vasto catalogo relacionado con el tamaño de los espacios, el número de personas para ser habitado, las condiciones del lugar y los materiales más adecuados para su construcción. Con relación a los pasillos, las dimensiones y especificaciones se centran en su función básica: servir de corredor de acceso o evacuación. el pasillo estaría ligado al tipo de arquitectura seleccionada por el diseñador y completamente ajeno a las directrices de la labor pedagógica, más allá de las relacionadas con el nuevo uso del edificio educativo: la disciplina, la higiene y el orden.

Imagen N° 1. Pasillo del Sótano.

"A mí no me gusta el sótano… es un lugar oscuro, de solo pensar que tengo que ir allá me da algo. Es un lugar sucio, hay agua picha… sí, es muy sucio y oscuro, la verdad" (Docente del área de humanidades, marzo 2018)

En el video de la canción *Another brick in the Wall* de Pink Floyd grabado en 1982, sobre el minuto tres, presenta al profesor de pie en el centro de un gran pasillo central, mientras los estudiantes en fila, recorren el lugar para acceder a sus respectivos salones de manera ordenada, casi miliciana y automática; esta imagen, bastante fetichizada y paródica, es sin lugar a dudas la primera imagen de la función de un pasillo escolar, el lugar de tránsito, un espacio de conexión con otros espacios más relevantes, donde el oficio del maestro está limitado a garantizar un recorrido ordenado, con paso calmado y sin ningún contra tiempo o interrupción, nada más alejado de la realidad escolar.

Uno de mis lugares favoritos para observar la cotidianidad del colegio Almirante Padilla, eran precisamente los corredores, porque su geometría alargada, generalmente rectangular, y su función conectiva me permitían una mejor vista de otros espacios del colegio; además, me permitía evocar mis tiempos como estudiante. Mi colegio, al igual que el Almirante Padilla, databan de los años setenta, pero con una gran diferencia, mi institución sí contaba con el gran pasillo central como del que habla Pink Floyd, un espacio de unos cinco metros de ancho y unos cuarenta metros de largo, enmarco por las puertas de los salones que se confrontaban unas a otras, un espectáculo visual para todo aquel que disfrutara del punto de fuga en el diseño estructural. Siempre se me prohibió correr allí, pero como siempre he tenido problemas con la puntualidad, no hubo día que no infringiera la norma con tal de llegar "a tiempo al salón de clases".

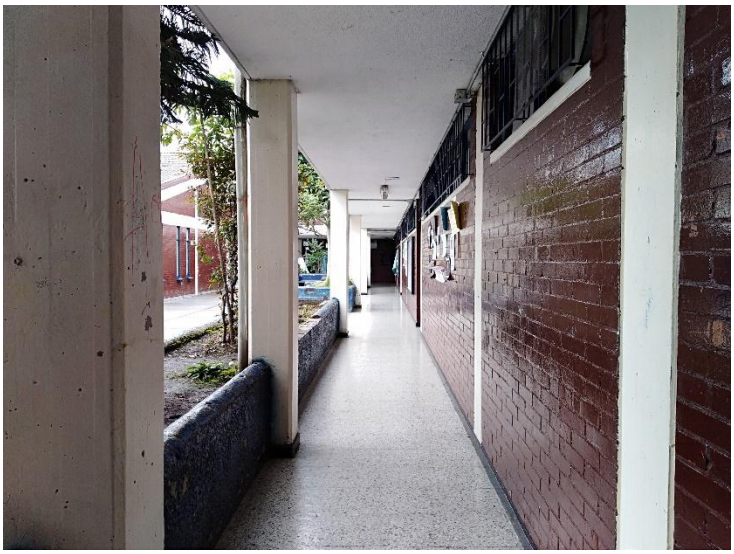
Imagen N° 2. Pasillo del costado occidental primer nivel

"Mientras las señoras del aseo continuaban la batalla con los estudiantes "no pueden pasar, ¡estamos haciendo aseo!", un grupo, al parecer de estudiantes de sexto o séptimo, cruzaron a toda velocidad el pasillo ignorando las advertencias." (lunes 26 de febrero de 2018)

Los corredores del Almirante Padilla son variopintos, muestra irrefutable de los diferentes tiempos del edificio escolar. Mientras los pasillos del costado oriental son angostos, no exceden el metro y medio de ancho, los corredores del costado occidental llegan a alcanzar los seis o siete metros de ancho, incluso a tener sillas de ladrillo prensado y base de granito blanco con forma de L. todos los pasillos confrontan las puerta de los salones con el patio central, los del segundo nivel suelen ser usados como balcones durante las competiciones deportivas o, como era mi caso,

para observar la cotidianidad de la escuela (en principio señale esta característica como muestra irrestricta de una arquitectura panóptica, pero como todo en la vida de un maestro aprendiz, está idea se diluyo con los días apostando a un arquetipo de escuela abierta, que permitía el ingreso del ambiente), y los corredores del primer nivel funcionan más como cintas separadoras entre los muros de los salones y el patio central.

Imagen N° 3. Pasillo primer nivel costado sur.



El tránsito por los corredores, al igual que por el resto del colegio, depende del agente educativo que se observe: los maestros caminan de prisa por los pasillos, parece que jamás se detienen a observar el lugar que los rodea, a menos que sea para interactuar con los estudiantes o algún otro docente que se encuentre por allí. Ni siquiera mi presencia era un freno eficaz para quienes se asimilaban a las hormigas que acaban de encontrar una jugosa recompensa y se apresuran para resguardarla del peligro dentro del hormiguero, solo que su valioso botín, por lo general, eran cientos de hojas de papel, libros, carpetas regordetas o maletines que perecieran estar superando el límite de carga admitido:

> "Profesor 1: uno ve a algunos profesores caminando rápido, pero es que los recogen
>
> en carro.
>
> Profesora 2: ¡a mí no me recogen y yo también corro! (risas)
>
> Profesor 1: Pero no… ¡uno nunca corre del salón a la puerta!, yo no he visto o ¿sí?
>
> Profesora 2: porque no me has visto empacando las cosas, es ¡ay! Como caiga.
>
> Profesor 1: pues yo siempre te veo esperando a Nelly.
>
> Profesora 3: Pero haber, la campaña suena y uno no dice, esperemos aquí media

> hora… ¡ay, no! (risas) eso sí es cierto… todos corremos dentro del colegio."
>
> (Maestros del área de humanidades, marzo 2018)

Los estudiantes eran cosa distinta, para ellos el corredor era otro lugar de su tan preciada socialización de pares. La velocidad de su paso era diametralmente opuesta a la de sus maestros: para ellos, el pasillo se recorre lento; solo cuando el juego se hace presente, saltar, gritar, correr, empujarse, una patada, un abrazo excéntricamente caluroso o, incluso, retarse a jugar con el balón de micro futbol son opciones viables para habitar los pasillos:

> "Dos estudiantes aparecieron del montón. Mientras corrían, molestaban con un vaso de vidrio del salón de química. En un instante, toda la bulla se concentró en los restos del vaso en el suelo, hasta que la voz imponente de la profesora Fagua interrumpió el frenesí: "¿quién lo rompió?". Era todo un espectáculo, uno de los malandrines daba mil explicaciones a la maestra, mientras sus compañeros concentraban toda su sátira y su burla hacia ellos… la situación concluyó con una advertencia contundente de la maestra: "en los corredores no se juega… y ahora, ¡quién va a recoger eso!". Segundos después los vi desaparecer tras la puerta del salón de sociales y con la procesión, iba desapareciendo el mundanal ruido que había interrumpió mi vigilia en el balcón del corredor. Los únicos testigos que quedamos en la escena fueron los restos del vaso y yo" (01 de marzo de 2018)

Otra característica distintiva de los pasillos del Almirante Padilla pareciera ir en contravía de la función del corredor como zona neutral, donde el cuerpo debe transitar de un punto a otro sin distracciones, en calma, a lo Pink Floyd: todos los corredores del colegio están invadidos de carteleras, afiches informativos, dibujos y rayones. Pero esta situación no es aleatoria, no está sujeta a la libertad individual, sino que se concentra en puntos específicos, en lugares que parecen evocar a la ya veterana cartelera escolar. Detenerme a observar alguna de están exposiciones en el costado oriental parecía todo un reto en horas de cambio de salón, receso, ingreso o salida, porque el pasillo era tan angosto que, al detenerme, configuraba en un obstáculo inmediato para quienes transitaban allí, sin mencionar que sí lograban evadirme, tendría que aceptar que no habría confort suficiente para analizar los contenidos del proyecto.

Imagen N° 4. Pasillo segundo nivel costado oriental.

"Todo el colegio parece estar invadido de trabajos de estudiantes relacionados con los días festivos del calendario escolar. Algunos se mezclan entre los rayos de los estudiantes hablando de sus amores, odios y vaguedades, mientras otros luchan con la publicidad de la SEC o el Ministerio" (27 de febrero de 2018)

Imagen N° 5. Pasillo primer nivel costado sur.

"yo me uní al trabajo allá afuera, en la cartelera, que perdura un poco más… los chicos rayan los tableros… como que ahí se manifiestan" (Profesora del área de humanidades, marzo 2018)

Frente a un espacio cuya función es el tránsito, ¿cómo se da la apropiación por parte de los agentes educativos? Ángel Pérez (1995) reconoce que la vivencia escolar está engranada a tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que validan, confrontan o niegan creencias, valores o expectativas de los agentes educativos, es decir, que la experiencia cotidiana de

maestros y estudiantes genera tensiones en la apropiación de los espacios educativos. Los pasillos han sido diseñados, construidos y reproducidos como espacios de tránsito, conectores de escenarios relevantes para la función pedagógica, pero son los agentes que los habitan, quienes afirman, niegan o subvierten estas condiciones ideales de diseño.

Debe aceptarse una realidad para proseguir con el análisis: los pasillos no son de nadie, no pertenecer a nadie, no están asignados a ningún agente educativo, pero son habitados por todos, son espacios en blanco para la cultura académica, en especial, para la pedagógica (principalmente en los casos de configuración del cuerpo social: la geometría de la relación humana íntimamente relacionada con la geometría del espacio –con un poder de socialización especifico- Vigarello, 2005), pero que se configuran como espacios activos de socialización dentro del marco de habitar el espacio escolar. Parafraseando a Rockwell (1983), los pasillos del Almirante Padilla resultaron para mí, los primeros ejemplos de la tensión entre las políticas educativas[9] y la cotidianidad escolar, es decir, entre los intereses políticos, estéticos y morales de un concepto de nación, frente a las experiencias subjetivas de los agentes que habitan el espacios y resignificaban su función.

Caminar dentro de los pasillos del Almirante Padilla es reconocer los diferentes niveles de tensión entre las consideraciones de la arquitectura escolar, las tensiones entre los diferentes agentes pedagógicos y las maneras como las prácticas educativas desbordan los límites del espacio y buscan fugarse a otras zonas donde, tal vez, sean más valoradas, donde impacten más a sí sea a la vista.

La tensión vivida en la apropiación de los pasillos es posible por ser un espacio pensado como neutral a la función escolar, diseñado al margen de la experiencia pedagógica, limitado a disciplinar el cuerpo bajo preceptos geométricos en el caso de los pasillos angostos del costado oriental o a potenciar las relaciones humanas y el descubrimiento de nuevas funciones socializadoras, en el caso de los corredores del ala occidental; es tan clara y critica la tensión,

[9] Las políticas educativas con sus propias tensiones temporales, contradictorias en ocasiones, complementarias en otras tantas: los pasillos del lado oriente fueron construidos en los años setenta, bajo preceptos de disciplina y orden, de higienizar a la población de prácticas negativas, nocivas e inmorales; mientras, los pasillos occidentales, que databan de mediados de los ochenta, surgieron en medio del movimiento pedagógico colombiano que buscaba afianzar la escuela como un espacio de socialización y construcción de nuevas ciudadanías. Es de ahí, sugiero, la diferencia en el diseño geométrico y estético, en el choque discursivo de diferentes miradas de la función escolar (Maldonado, 1999).

que las condiciones de habitabilidad son diametralmente distintas: en los pasillos angostos, acciones como detenerse o sentarse son virtualmente imposibles cuando el corredor está a tope, mientras en el costado occidental, las formas del cuerpo se alteran completamente: sentarse, correr, jugar a la pelota, compartir, charlar, incluso, observar la cotidianidad es posible.

Imagen N° 6. Pasillo segundo nivel costado sur.

Está clara la función del pasillo como corredor, como conector, pero también es evidente su papel de socializador, de productor de tensiones de apropiación. Pero, a qué espacios conducen los corredores, cómo se relaciona el pasillo con el patio y las canchas, como se desborda la acción pedagógica del aula de clases para terminar decantándose en los muros del corredor. Sí el pasillo goza de grandes tensiones de apropiación, relacionadas a la arquitectura escolar, a las prácticas educativas y a las relaciones pedagógicas que circulan y tensionan el edificio escolar, el patio y el aula nos entraran a batallas épicas entre la intimidad, la vigilancia, la estética, la función pedagógica y el poder. Los pasillos han servido de abre bocas para empezar a poner sobre la mesa la compleja maraña de relaciones que configuran el espacio educativo, el habitar la

escuela, las grandes tensiones entre la cinética de la arquitectura escolar y la potencia de las relaciones de habitabilidad.

3.1.2. El patio: ¿disciplinamiento o libertad creativa?

A principios del siglo XX, Colombia se abría a las ideas pedagógicas del médico, psicólogo y pedagogo belga Ovidio Decroly estructuradas en su modelo de escuela activa, que buscaba redefinir los marcos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y potencialidades del niño (Saldarriaga, 2003). A diferencia del discurso Lancasteriano que había permeado la educación de masas, la escuela activa se centró en la formación de los niños y niñas de las clases altas en las grandes urbes, especialmente en Bogotá, de ahí que su mayor exponente sea el Colegio Gimnasio Moderno fundado en 1914 por José María y Thomas Samper Brush, y Agustín Nieto Caballero (Maldonado, 1999):

> Consecuentemente con la noción de 'niño activo', se propone no coartar la espontaneidad de su comportamiento, organizar los conocimientos por 'centro de interés' o por 'proyectos', y en consecuencia readecuar los espacios escolares llenando de luz y aire los recintos. (Saldarriaga, 1999, p. 171)

Bajo la premisa "mente sana, cuerpo sano", la política educativa se diseñó para atacar lo que muchos denominaban la degeneración de la raza colombiana:

> El clima mental que durante la década de 1920 se creó en el país, fue el de una discusión sobre las causas de y los medios para evadir la 'degeneración de la raza colombiana', con la conclusión casi obvia de que debía ser la escuela la institución social que, más que cualquier otra, podía 'defender, regenerar, examinar y moralizar' a la población, protegiendo e higienizando a la infancia. (Saldarriaga, 1999, p. 172)

La arquitectura del Gimnasio Moderno estuvo centrada en los parámetros de Decroly: espacios abiertos, iluminados e higiénicos, dotados de nuevas áreas para garantizar una estancia cómoda del menor como restaurantes, bibliotecas y laboratorios; además, las dimensiones del espacio escolar se desbordaban: las viejas casonas o los conventos de clausura y seminarios limitaban las posibilidades del niño para interactuar con el ambiente. El Gimnasio Moderno se ubicó al norte de la ciudad de Bogotá, hoy la calle 76 con carrera 11, un área de 55.000 m2, serviría como eje de una nueva política educativa científica y productiva: "los fundadores del

Gimnasio Moderno consideraron que el hecho de tomar al plantel como un privilegio educativo para los niños de la clase alta, no era impedimento para convertirlo en modelo de educación abierta para las clases populares" (Maldonado, 1999, p. 97)

Tardaría alrededor de medio siglo en concretarse incipientemente las intenciones de Nieto Caballero y los hermanos Samper Brush. Solo hasta mediados de los años cincuenta, Los diseños de La Sección de Construcciones Escolares comenzaron a plantear la existencia de espacios amplios donde se pudieran organizar tanto las actividades físicas como patrióticas, es decir, los discursos de higiene y la urgencia de arraigar un sentimiento nacionalista permitieron la aparición del patio del colegio. En palabras del profesor Oscar Saldarriaga (1999): en el funcionamiento del patio co-existen dos matrices éticas históricamente diferentes: el discurso higienista y el patriótico, anclados en la necesidad de adaptar el cuerpo a unas máximas moralizadoras que, a través de la cotidianidad se han ido sedimentando, naturalizando su función moldeadora. Lejos quedaron los preceptos de autonomía como la libre sumisión a la ley de la escuela activa, enmarañados en la urgencia política de constituir una fuerza laboral productiva, sana y obediente dentro de las clases populares:

Imagen N° 7. Patio escolar Colegio Almirante Padilla.

"En la formación, en un momento en el que me movía, escuche al coordinador solicitar de manera directa a unos estudiantes "mantener el orden" y mi primer pensamiento fue "pero si yo no logró quedarme quieto, que serán ellos" y de pronto me invadió una cuestión: por qué todos los estudiantes simplemente no se sientan en el piso, así estarían más cómodos y el coordinador no perdería tanto tiempo tratando de formarlos y reformarlos (es decir, darles una forma adecuada: una postura acorde con el evento). La única explicación a la que puedo llegar es que *cada agente educativo está jugando su papel*… el coordinador está cumpliendo con su función de formador y

culturizador, y el estudiante está asumiendo su papel de educando, de sujeto en formación" (28 de febrero de 2018)

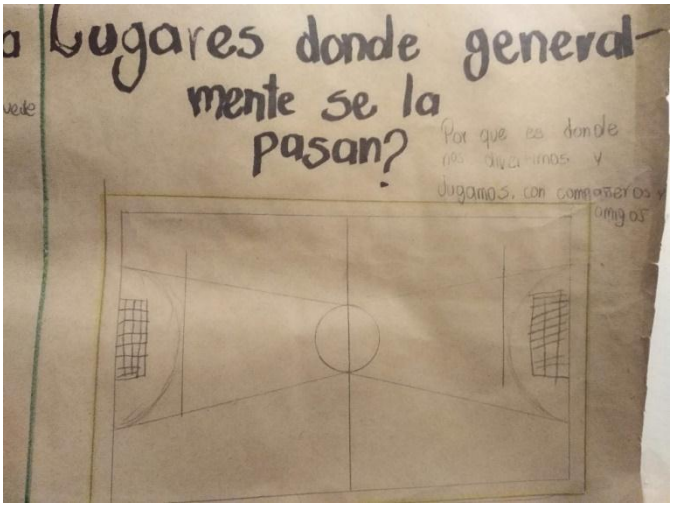
La formación, como ritual escolar (Rockwell-Ezpeleta, 1983) con todos los horrores que significa mantenerse de pie, en fila de menor a mayor, clasificados por curso y sexo, en completo silencio y absoluta rectitud, y las clases de educación física: a veces tortuosas cuando no se es amante del ejercicio físico (verbigracia, desalentador para una persona de contextura gruesa que realizar el test de cooper) o en algunas ocasiones divertida, cuando la actividad física se centra en jugar el deporte favorito; monopolizaron la actividad pedagógica del patio. Nada más contradictorio en el diseño curricular que dos actividades diametralmente opuestas se ubiquen en el mismo escenario. Claro, posible en el caso de los colegios populares, donde la planificación escolar parece estar sometida al arbitrio de las exigencias educativas y la capacidad financiera del estado.

El Almirante Padilla cuenta con dos canchas de micro-futbol, una debidamente demarcada y otra apenas señalizada, que monopolizan el costado occidental del gran patio central, resguardadas por una tarima en ladrillo prensado de un metro setenta de altura, con acabado en baldosa de tráfico pesado monocromática y coronada por una cubierta en acero y teja que, en una de mis charlas con una maestra de humanidades me enteré, había sido construida por los propios estudiantes del colegio, cuando el Almirante vivía sus días de gloria con un currículo técnico, enfocado a formar en diferentes artes y oficios para el trabajo por allá en los años ochenta. La producción estuvo a cargo del grupo de construcciones civiles; la tarima encubría los salones del nivel inferior que alguna vez funcionaron como talleres. Desde la joya del pasado glorioso, las autoridades escolares suelen dirigir las formaciones o alguna actividad programada por la secretaria de educación; además, es el lugar favorito del maestro de educación física para comandar sus actividades pedagógicas.

Imagen N° 8. Tarima, patio principal.

Las canchas son el lugar preferido de los estudiantes amantes del futbol, por consiguiente, el lugar más propenso para recibir un pelotazo. El futbol como deporte por excelencia de los estudiantes, es el que más participantes convoca y el que más espectadores atrae. Basta un descuido del maestro de educación física, escondido en su imponente pedestal, para que algún balón ruede sin control más que el de los estudiantes. Las canchas son propiedad de los estudiantes, al punto que la mayoría las identifica como su lugar de mayor permanencia y agrado dentro de la institución.

Imagen N° 9. Cartografía del Colegio Almirante Padilla, curso 802.



Durante el ejercicio cartográfico, la cancha fue mencionada 37 veces por los estudiantes. Todas las menciones giraron en torno al tiempo que pasaban en ella o como lugar favorito dentro del colegio. La afectividad estuvo ligada al hecho de poder jugar futbol y compartir con los amigos.

Imagen N° 10. Cartografía del Colegio Almirante Padilla, curso 803.

"Se llevaba a cabo una actividad de la alcaldía menor de Usme en la cancha principal, a cargo de tres recreadoras. Al menos, tres cursos se encontraban departiendo en el espacio; tanto los estudiantes de trabajo social como yo ubicamos lugar para observar el espectáculo." (27 de febrero de 2018)

"La formación parecía todo un desafío de organización, por tanto, la logística requería de una serie de agente que apoyaran las labores del coordinador académico parado desde la tarima. Cada curso estaba custodiado por un maestro que coordinaba las órdenes del predicador en lo alto: se buscaba que todos los estudiantes formaran en dos filas, una de hombres y otra de mujeres, por orden de estatura, que guardaran silencio y pusieran mucho cuidado a las sugerencias que les iban a impartir. Los cursos estaban ubicados así: los grados inferiores en frente de la tarima del curso más pequeño al más grande (de derecha a izquierda según la orientación del coordinador en frente); en la parte posterior de las canchas se encontraban los estudiantes de grados once de tal manera que los jóvenes se localizaban detrás de los más chicos" (28 de febrero de 2018)

Imagen N° 11. Cartografía del Colegio Almirante Padilla, curso 803.

La afectividad expresada por los estudiantes durante el ejercicio cartográfico podía ser corroborada en mis jornadas de observación e intervención: no hubo día en que las canchas se

encontraran vacías, sin actividad. Las diferentes formas de habitar la cancha están atravesadas por factores como la legalidad o la libertad: los maestros siempre ubicaban a los desertores de la actividad áulica jugando con una pelota en las canchas; cuando un maestro se encontraba ausente por alguna razón personal, la jornada que le correspondía se transformaba en una ininterrumpida procesión de cursos invadiendo la cancha para aprovechar el tiempo libre. Incluso, varios de los conflictos que terminaban en coordinación u orientación estaban ligados a la invasión de la cancha por estudiantes ajenos a la clase de educación física, lo que obligaba al profesor a acudir a la autoridad escolar para legitimar su poder sobre el espacio, solicitando incluso alguna sanción para el invasor.

Imagen N° 12. Tarima y canchas de micro futbol, patio central.

> "la profesora de educación física apareció histérica en orientación, acompañada de un niño de unos 11 años, le acusaba de haber golpeado con una pelota a un compañero e interrumpir la clase de educación física. El condenado apenas sí se defendió de las acusaciones, pertenecía al curso de una maestra que se encontraba ausente por discapacidad, los chicos habían aprovechado la ocasión para "invadir" el patio para jugar futbol justo cuando un curso se encontraba en clase de educación física. Después del altercado, el orientador traslado al grupo del condenado al salón de sociales para dejar el espacio libre a la maestra" (26 de febrero de 2018)

A diferencia de los estudiantes, los maestros poco frecuentan el patio o las canchas, fuera de unas pocas excepciones (en el caso de los maestros de educación física, en los días de formación o para la guardia en el descanso, cuando los profesores deben acompañar la jornada para "prevenir" situaciones desagradables), para ellos habitar el patio es otro lugar para transitar rápido, para caminar presurosos, evadiendo balones en los momentos más críticos o para ubicar desertores durante las horas de actividad áulica.

> "en particular a mí sí me gusta salir a los descansos, porqué, porque en los descansos yo evidencio cosas, por ejemplo, sí yo tengo estudiantes con algunas problemáticas, yo voy a ver cómo se comportan fuera del salón de clases. Yo creo que el profesor no lo hace tan así, pienso yo, no soy profesora de aula, pero sí estuviera todo el día en el salón de clases yo quiero es salir rápido para tener un espacio distinto al de los estudiantes… sí, porque digamos que uno en los descansos, cuando uno sale y se encuentra a los estudiantes, conoce otra parte de la vida de los chicos, digamos que cuando ellos lo ven a uno ahí, ellos empiezan como: 'profe venga y jugamos', entonces a mí me gusta jugar con ellos, se pierde un poco esa relación como de mando que hay inicial como en el aula, a otro tipo de relación… no sé por qué los profesores no salen, tal vez no les gusta igualarse con los estudiantes, tal vez piensan que el profesor es el profesor y el estudiantes es el estudiante. No necesariamente la relación tiene que ser así" (psicóloga escolar, marzo 2018)

Los parámetros de afectividad del estudiante permiten asegurar que su nivel de apropiación del patio, en especial de las canchas, logra tensionar la autoridad del maestro, al punto que el profesor evade el lugar para prevenir situaciones que pongan en tela de juicio su papel de autoridad educativa. La reducida y rápida relación del maestro con el patio está íntimamente ligada a la capacidad de apropiación que los estudiantes lograron, es decir, son los estudiantes que, por lo general, establecen las reglas de habitabilidad en el patio escolar. Para los niños y jóvenes, las canchas son un punto de poder decidir, de poder confrontar los marcos establecidos del aula de clases; lo han alimentado con una serie de cargas afectivas y sociales que les permiten considerar el patio como un lugar de intimidad, donde la actividad por excelencia es la convivencia con sus pares y todas las experiencias sensoriales y sensitivas que estas generan en los avatares de la cotidianidad. Sí el maestro quiere intervenir en el patio está atado a tres situaciones: a confrontar su autoridad con la de los estudiantes (en el caso de la maestra de educación física), a transitar lo más rápido posible por allí o a evadir su interacción, o ajustarse a las normas de vinculación afectiva que los estudiantes han configurado y así, redefinir la relación maestro-estudiante, al menos por el lapso de tiempo que dura la habitabilidad.

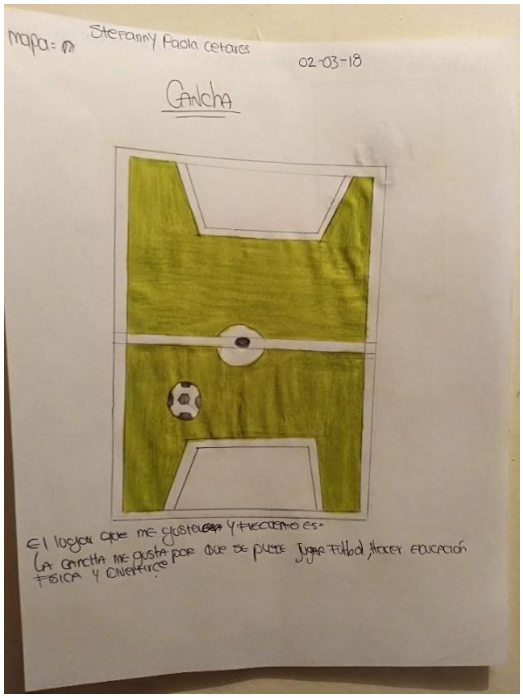


Imagen N° 13. Cartografía del Colegio Almirante Padilla, curso 701.

> Reconstruimos lo que puede ser común, lo que puede ser divergente o contradictorio, en las diversas formas reales de vivir la escuela. Se encuentra un espacio de intersección de sujetos particulares que aportan sus saberes específicos a la constitución de la escuela… la realidad escolar aparece más bien mediada por la actividad cotidiana –la apropiación, la elaboración, la re-funcionalización, el rechazo- de sujetos particulares, y en ciertos momentos, de sujetos colectivos (Rockwell-Espeleta, 1983, pp. 10-11)

El gran patio central, el espacio abierto para que el mundo ingresara a la escuela, donde el cuerpo del menor estaría a merced de los avatares de la autonomía, de la convivencia con el medio, donde el maestro fungiría de guía y promotor de grandes descubrimientos, se decantó abruptamente en escuelas de masas que buscaban doblegar el cuerpo y el alma sobre las máximas de la construcción del buen ciudadano (Saldarriaga, 1999), y termino siendo el espacio de poder del estudiante, donde su intimidad florece en el trasegar de la cotidianidad. El patio está asociado al juego, a la diversión, a la socialización, a la amistad, al amor, al vínculo afectivo que surge como contrapeso al interés del estado y a la autoridad del maestro, abriendo un boquete al objetivo pedagógico y formativo: la escuela, antes que espacio de aprendizaje es, sin lugar a dudas para el estudiante, el espacio primordial de socialización.

En las canchas, la corporalidad del menor es distinta: desde correr hasta sentarse en el piso, tensionan los parámetros del correcto trasegar por el espacio, el cuerpo varía su velocidad, sus gesticulaciones, su morfo-topología, su comprensión del espacio personal y colectivo, en conclusión, es una contante experimentación sensorial del lugar y de los otros. Es común ver grupos de estudiantes refugiarse en las esquinas, escribiendo los limites subjetivos del espacio personal en medio de un frenesí de abrazos, carisias, empujones, besos y bromas, donde los correctivos del cuerpo se diluyen en discusiones subjetivas, intimas e inconscientes (Vigarello,

2005). Sí el maestro accede a estos espacios, a estos rituales de socialización puede verse juzgado, incluso, por sus propios pares:

> "yo tengo un tema y es que para mí la relación con los estudiantes no tiene que fijarse siempre en términos de autoridad, es decir, no porque él sea estudiante yo siempre este 'yo soy la profesora y usted el estudiante y no puede pasar nada', lo que pienso es que hay que tener una relación distinta a eso, cierto?... como yo no voy con ese modelo, de pronto yo soy más cercana a los estudiantes, en los descansos no tengo problemas con jugar, de todas maneras, uno establece los limites… pues muy al principio y todavía, hacen el comentario 'ay es que ella le da mucha confianza a los estudiantes y ya, por eso, pierde autoridad… es que tienes que aprender a manejar la confianza a los estudiantes, nosotros somos profesores y ellos estudiantes, entonces no les podemos dar tanto la mano porque ellos se toman el brazo y el codo, y más cuando somos nuevos', pero nunca decían mi nombre, pero tú sabes que va referido el comentario a ti. Igual, no he cambiado mi relación con los chicos, además porque mi función es distinta acá" (psicóloga escolar, marzo 2018)

Está claro que la función del patio escolar se ha configurado como un cumulo de sedimentos de la cultura escolar (Pérez, 1995), donde los rituales afectivos de los estudiantes han logrado encontrar una movilidad positiva en el espectro de las relaciones escolares, logrando imponerse a la función formadora y pedagógica del espacio habitado. En la cotidianidad, los estudiantes se han apoderado del patio y en la intimidad de su inter-subjetividad, han tensionado los cánones funcionales del espacio educativo, buscando constantemente zonas de subversión que les permitan apoderarse de las situaciones e imponer sus valores y expectativas. Verbigracia, la formación escolar, las actividades de la SEC, la clase de educación física, ocurridas en el patio están invadidas de solicitudes en todos los tonos, formas y niveles de orden, atención, organización, disciplina y concentración, y en todos los casos, los estudiantes, unos más que otros, encuentran las maneras de subvertir la norma, de imponer su sentir sobre el decidir del otro.

Imagen N° 14. Patio central, sector oriental.

Es en este juego de jalones, tensiones y estrategias, que la actividad pedagógica parece tener que lidiar con el deseo de jugar, de divertirse, de socializar: es en el patio de juegos donde el estudiante expulsa de su afecto la función pedagógica como formadora de cuerpos y sentimientos, y abraza la idea de enseñanza en el afecto, en la convivencia. Tal vez por eso los maestros del Almirante Padilla poco salen de sus aulas de clase, reconocen inconscientemente la victoria diaria de los estudiantes: es menester registrar que, al menos en lo que a parámetros de la afectividad se refiere, el espacio escolar se concentra masivamente en el patio para el estudiante; el niño y el adolecente, acuden a la escuela como institución formadora, pero su objetivo principal se centra en la potencialidad del centro educativo para tejer redes de afecto entre pares, redes que ayudan a consolidar una subjetividad propia, es allí donde le dan sentido a su experiencia educativa, y por tanto, buscar habitar la mayor parte de su estancia estos espacios, por el potencial afectivo y relacional que ellos mismos le han otorgado.

3.1.3. El Salón de cases: ¿el encierro o la intimidad?

La planeación de la intervención escolar estuvo vertebrada por una hipótesis que había ido construyendo mientras investigaba sobre la cuestión educativa y pedagógica: que el aula es el lugar por excelencia para el ritual pedagógico (Mclaren, 2007), es el centro de toda la actividad del maestro como profesional de la enseñanza, no solo ocupa un lugar importante en el diseño del currículo, sino que concentra gran parte de la investigación sobre el espacio educativo (Guber, 2001-Pérez, 2009-Rockwell-Ezpeleta, 1983- Saldarriaga, 1999). La mayor parte de mi tiempo compartiendo con los estudiantes del Almirante Padilla sucedió en los geométricos espacios del salón de clases, incluso, llegando a considerar que mi posición como maestro no estuvo justificada, al menos para los chicos, hasta que no realice algún tipo de intervención

áulica; antes solo era un intruso que merodeaba de vez en vez los pasillos o se dedicaba a acompañar en el banco del condenado al orientador académico:

> "Algo que me empieza a resultar incómodo de la silla del condenado es su fama, es decir, todos los estudiantes y maestros que ingresan a buscar al profesor John [a la coordinación] siempre miran con intriga a ver quién es el desafortunado del día, del momento, como si fuera necesario no solo expiar al condenado, sino obtener detalles de su verdugo (por lo general, un profesor). Todo quien ingreso ese día mientras yo ocupaba ese lugar me observo con cara de sorpresa: '¿qué será lo que viene a hacer al colegio?'" (27 de febrero de 2018)

Mi estancia solo se explicó hasta que pise, ese miércoles 28 de febrero, mi primer salón de clases con el objetivo de desarrollar un taller de cartografía del colegio para obtener insumos para la investigación. A parte del gran patio central, los salones concentran la mayor cantidad del espacio de la escuela, se ubican en el perímetro de los costados oriental, sur y occidental, abarcan las cuatro plantas y se conectan por una sencilla red de pasillos. Todos los salones del Almirante conservan la misma distribución espacial: un área rectangular de unos 80 a 100 m^2, generalmente cuadrada (al menos en apariencia visual), con un gran ventanal que monopoliza la mitad de la pared que sirve de frontera con la calle correspondiente (el perfil del ante pecho está por encima del nivel visual del estudiante sentado), equipado de una reja de malla metálica trenzada; las aulas están equipadas de un tablero en acrílico, una mesa y silla que sirven de escritorio para el profesor, y un conjunto de puestos individuales (en su mayoría formado por dos cuerpos: mesa de cuatro patas y asiento con espaldar, en acero inoxidable y madera prensada forrada de un material acrílico) confrontados al tablero. Algunos cuentan con una especie de biblioteca en ladrillo prensado, sin puertas, empotrado en la pared opuesta a la ventana, junto a la puerta (en hoja de acero inoxidable con pestillo o cerrojo, según sea el caso), que reducen el espacio del salón. La iluminación es con tubos fluorescentes de luz blanca que, dependiendo la ubicación, deben estar activos durante toda la jornada académica.

En el Almirante Padilla los maestros tienen un salón fijo, por lo que, son los estudiantes quienes rotan durante toda la jornada: Tal vez sea por esta situación que los profesores dedican tan poco tiempo a habitar otros espacios diferentes a su aula y los estudiantes cuenten con más oportunidades de fugarse al patio para patear, al menos, por dos o tres minutos el balón de futbol:

> "El profesor John se ubicó en el balcón del costado sur, yo me ubique junto a la puerta del salón, el pasillo era bastante estrecho. El maestro se incorporó para emitir un sonoro "¡703… a clase!", de inmediato, varios estudiantes que corrían a sus anchas en el patio central, comenzaron subir a regañadientes. Todo el ritual de ingreso demoro unos 7 u 8 minutos y, cuando pensé que todos los implicados se habían hecho presentes, el profesor interrogo a una estudiante: "¿cuántos vinieron hoy?, sí llegaron todos los chinos", ella con cara de des-interés le contesto: "creo que faltan unas niñas profe"… de inmediato John me dio indicaciones para comenzar la actividad y se despidió con una promesa: "ya le mando los que faltan"… en el Almirante Padilla cazar a los desertores de clase es un oficio de todo el día, a pesar que son muy pocos los chicos que tratan de evadir la jornada escolar. Vi desaparecer al maestro con dirección al patio, inmediatamente ingrese al aula y ajuste la puerta" (01 de marzo de 2018)

La relación de los profesores con el salón de clase puede compararse a la de los estudiantes con el patio central: para los maestros la escuela suele reducirse al espacio áulico. En las entrevistas con los profesores del área de humanidades, la conversación giró en torno al salón como el espacio que más tiempo habitan: su relación con el aula es intima, al punto, que suelen adaptar sus espacios para lograr mayor comodidad en su ejercicio pedagógico y, por lo mismo, la mayor parte de sus críticas sobre la dificultad de su labor está relacionada al estado higiénico, estructural, arquitectónico o didáctico del salón.

La prioridad que los maestros dan al salón de clases puede relacionarse con la importancia que ha tenido el aula en la configuración de la escuela como institución histórica, es decir, puede estar justificada en un sustrato de la cultura escolar (Pérez, 1995) producto de cientos de experiencias socio-espacio-temporales que se han ido sedimentando y naturalizando por los agentes educativo. Durante el periodo posterior a la independencia, la preocupación con relación a la educación como cohesionador cultural y nacional giro en torno a la masificación del ejercicio educativo para los nuevos ciudadanos colombianos (Saldarriaga, 1999); el método escogido para la aparición de las escuelas patrióticas o de primeras letras fue el método lancasteriano de enseñanza mutua:

> Se trataba de resolver los problemas organizativos que implicaba el tener encerrados a los niños fuera del hogar: cuánto espacio requiere un niño, a cuántos niños puede enseñar un solo maestro, y cómo distribuir a todos en el espacio y en el tiempo para tratar con eficiencia y

> economía a la masa de infantes, sabiendo que se trata de vigilar y ocuparse de todos y cada uno de ellos a la vez. (Saldarriaga, 1999, p. 134)

La enseñanza mutua pretendía congregar en un espacio suficientemente amplio al mayor número de niños bajo el mando de un solo maestro. Variables como la edad, el origen socio-económico, la situación familiar o el nivel cognitivo se adaptaron a las circunstancias:

> Una pieza de escuela con capacidad para trecientos niños, cuya forma debe ser rectangular, para que él que comanda el grupo pueda tener una visión de todos los niños… el recinto generalmente de plana rectangular formada por paredes blancas sin prominencias, tenía una serie de ventanas para iluminación y ventilación en sus costados longitudinales… para permitir el control de los alumnos por parte del maestro, su escritorio estaba en frente de las mesas de los niños, junto a la pizarra, y en la parte más baja del salón, pues su diseño requería un suelo escalonado que permitiera la visibilidad del tablero desde cualquier punto del aula… Para amortiguar el ruido, se proponía el suelo de madera y telas colgadas del techo, además para evitar todo lo que pudiera distraer la atención de los alumnos. (Maldonado, 1999, p. 42)

Pese a que, en la realidad, pocas escuelas fueron construidas a finales del siglo XIX por falta de presupuesto, muchas se albergaron en espacios amplios y cerrados como casonas o bodegas, siguiendo el arquetipo establecido. La escuela, en el más puro sentido de la palabra, se refería exclusivamente al espacio áulico donde ocurría la acción pedagógica. Esta idea de aula-escuela se cimento y ha sobrevivido hasta nuestros días, al menos en el imaginario popular y para la formación de maestros, basta con recordar nuestras épocas de infancia, cuando jugar a la escuela era una posibilidad para identificar el arquetipo lancasteriano en su más pura visión. Ni Pestalozzi, ni las escuelas de oficios, ni la revolución educativa de finales de siglo XX, ni la aparición de mega-colegios, han podido arrancar a Lancaster de la cotidianidad de la escena educativa.

Esta idea de aula-escuela, ha suscitado toda clase de críticas a la labor diaria de los maestros por parte de profesionales ajenos al campo pedagógico, resguardados en disciplinas auxiliares como la psicología o la pediatría, y ha servido de fundamento para la construcción de propuestas arquitectónicas que buscan tumbar los muros de la escuela y, “redefiniendo los espacios”,

impulsar nuevas formas de enseñanza[10]. El problema con esta nueva ola de innovaciones educativas, es que cortan de tajo toda una serie de experiencias acumuladas por los agentes educativos, en especial, las del maestro, encasillándolas en una lucha encarnizada entre la tradición del profesor (calificada de anquilosada, violenta e impersonal), con los deseos del infante (retomando los principios de la escuela activa de la autonomía, la curiosidad y la imaginación) donde el más perjudicado es el niño porque termina sometido a los arbitrios del maestro-tirano.

Parte de esta investigación surgió, precisamente por el fetiche que estas innovaciones han despertado alrededor de la cuestión educativa, pero es menester dirigir el análisis a los senderos de la discusión pedagógica, es decir, a un análisis más serio de la realidad del concepto aula-escuela y su relación con la investigación pedagógica:

> El espacio-escuela no es solo un 'contenedor' donde se ubica la educación institucional, esto es, un escenario diseñado desde presupuestos exclusivamente formales en el que se 'sitúan' los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ejecutar un determinado repertorio de acciones. La arquitectura escolar es también por sí misma un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores, como los del orden, la disciplina y racionalidad, unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cumbre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún

[10] En el 2015, en la revista informativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México, circulo un artículo donde el reconocido arquitecto hindú Prakash Nair hablaba sobre su concepto de "nueva escuela" y la propuesta de una educación abierta y propositiva; el artículo fue titulado "Para aprender, tiremos las paredes". En 2017 se hizo viral un artículo de una revista web para maestros llamada Web de maestro CMF, que abría el debate sobre la importancia del diseño de espacios escolares y proponía como ejemplo los diseños de la arquitecta holandesa Rosan Bosch: el artículo se centraba en la ausencia de paredes (reemplazados por grandes ventanales) y destacaba la ausencia de alineación de los puestos frente al pizarrón, argumentando que estos cambios invitaban a la creatividad y el movimiento. En Latinoamérica tuvo gran impacto el documental argentino "*la educación prohibid*a" lanzado en 2012, que se centraba en exponer experiencias educativas que se ubicaban en contravía de la educación tradicional.

> ideológicos… es evidente que las escuelas del bosque o los jardines de infancia, por referirse solo a algunos ejemplos, expresaron en su institucionalización material las teorías que los legitimaron, como es igualmente notorio que las escuelas graduadas o las aulas de enseñanza mutua reflejaron las prácticas educativas que se cobijaron entre sus muros. (Escolano, 2000, p. 183)

La relación expresada por los maestros del Almirante padilla con el salón de clases, permite descubrir toda una red de afectos que se ubicada en los eslabones de la cotidianidad y que tiene sus orígenes en las primeras formas en que fue concebida la escuela como institución social: el surgimiento de la figura del maestro moderno está ligada al surgimiento del aula-escuela. La función del maestro y la función del salón están imbricadas: es en esta red de superposición parcial, completamente naturalizada, donde se localizan las experiencias más potentes del que hacer docente, y desde donde se agarran los maestros para hablar de su vida escolar:

> "Así que ella tomo la palabra y me empezó a hablar de la importancia del salón en su práctica educativa, me explico que le encantaba utilizar todo el espacio, de movilizar a todos los estudiantes por el salón y de aprovechar todo el lugar disponible para trabajar; el salón estaba adornado con carteleras a diferentes altura en dos de las cuatro paredes del aula, cuando me fije en una marcas junto a las carteleras, se burló y dijo: "aquí cuando pintan, que es de vez en cuando, lo hacen con pintura barata y por eso, cuando retiro las carteleras la pintura se cae; el salón se ve feo, pero es una sacrificio para realizar una buena labor" y finalizó con una carcajada." (maestra del área de ciencias sociales, 01 de marzo de 2018)

Para los maestros, el salón de clases es un lienzo que pueden adaptar en función de su labor pedagógica. Colgar los trabajos elaborados por los estudiantes en las paredes no se queda en el estadio de la función estética, es una forma de apropiación material de doble función: primero, ayuda como refuerzo visual de los temas trabajados con los chicos, y segundo, funge como estandarte de su función profesional, el maestro es disciplinar, su formación está vinculada con los conocimientos que validan su permanencia educativa. Un mapa, una cartelera sobre los derechos humanos o un poster sobre la democracia, no es solo auxilio visual, es una declaración material de la labor docente ante los demás agentes educativos: el salón de sociales o de lenguas es en función de los conocimientos y saberes que allí son producidos y reproducidos, al menos para los maestros.

Imagen N° 15, Salón planta baja costado sur.

"yo dicto inglés y español, y a mí me gustaba mucho colocar los comandos, los verbos, cositas que ellos relacionaran en inglés… yo lo hacía por los dos, para uno también es chévere mirar su salón organizado. Para los niños funcionaba porque era llegar, mirar los letreros… algunos se incentivaban… así" (maestra del área de humanidades, marzo de 2018)

El discurso geométrico del espacio se traslada a ejercicio pedagógico de apropiación: un patrón muy común en los salones donde se podían ubicar afiches, carteleras y poster, era la alineación, sinónimo para los profesores de orden. Todos los papeles eran adheridos a la pared siguiendo el patrón cartesiano que proporcionaba las grietas de la mampostería, colocadas a la altura de los ojos, se presentaban como una exposición silenciosa del valor del orden y la disciplina que pretendían los maestros dirigiera su práctica educativa.

En las charlas con los maestros, temas como la disciplina, el orden, el responsabilidad, la higiene y el respeto definían el concepto de labor docente, es decir, los parámetros de configuración del ejercicio docente estaban íntimamente ligados a su experiencia como estudiantes escolares, a su formación como maestros y al bagaje que cada cual había logrado concentrar a lo largo de su vida profesional (Saldarriaga, 1999), y se materializaban en su apropiación del espacio educativo como espacio íntimo:

> "a mí me gusta mi salón, el que tenía antes no me gustaba, pero en el que estoy ahora sí me gusta, porque me permite tener mis cosas guardadas, como tener trabajos y muchas vainas ahí, cuando no hay nadie puedo leer y planificar mi rutina escolar… y pues, al salón siempre llegan los chinos a hablar y eso es realmente cómodo, no hay otro espacio en el colegio que me parezca como tranquilo para mí, ¡no!" (maestro del área de humanidades, marzo de 2018)

la centralidad que el maestro le da al aula como espacio de intimidad profesional, choca con el concepto de vigilancia de las acciones educativas: el maestro configura su nicho para

desenvolverse con autonomía, tensionado la definición de la escuela como espacio de control y vigilancia de todos los agentes interventores de la enseñanza-aprendizaje. El maestro ermitaño, resguardado en su aula-escuela vive conciliando constantemente con los principios de las tecnologías de la formación -el disciplinamiento, la individualización, la normalización y la subjetivación- propios de la escuela moderna (Saldarriaga, 1999), buscando fisuras al control vertical que ejercen la cultura social y académica (Pérez, 1995) sobre el ejercicio educativo, para ejercer su poder-saber cimentado en la experiencia de habitar el salón de clases. Tal vez es en esos avatares de la cotidianidad donde el maestro produce saber pedagógico, donde define y redefine la cultura académica y abre horizontes de poder-saber a la cultura escolar y, por tanto, el maestro tiene valorada en tan alto estima su experiencia subjetiva e inter-subjetiva; pero estas circunstancias desbordan los fines de esta investigación.

Otro problema del salón como espacio de intimidad se ubica en la función cinética del aula: el maestro no es el único agente educativo que habita el salón, sino que lo debe compartir con sus estudiantes, quienes irónicamente, con su mera presencia justifican la existencia del profesor como profesional pedagógico. la cultura social dicta que el estudiante va a la escuela a aprender, esa es la función más primitiva del espacio escolar y, por tanto, habitar el salón de clases y compartirlo con el maestro es una necesidad directa. De hecho, las dimensiones del aula se planifican con relación al número de estudiantes que podrá albergar (a tal punto que la discusión alrededor de la sobre-población de los locales educativos en los noventa, dio paso al diseño y construcción de los famosos mega-colegios –MEN, 2015-).

A diferencia del patio, en el salón de clases la autoridad del maestro no es retada, máxime puede ser confrontada, pero jamás subvertida, y no porque el estudiante no pueda hacerlo, sino porque desde la política educativa se han ido generando mecanismos que le permiten al maestro conservar el poder en el aula –estos mecanismos pueden ser disciplinarios, jurídicos o morales- (Saldarriaga, 1999). El mobiliario del salón de clases ha sido pensado para adaptar al cuerpo a unas formas higiénicas y anatómicamente correctas de existir socialmente (Maldonado, 1999), además, la quietud y el silencio, se consideran valores muy preciados para la correcta ejecución de la práctica educativa (Pérez, 1995). Esta situación, pone al salón de clases como el antagonista del patio del colegio y, por tanto, muchos de los conflictos de habitabilidad del espacio entre maestros y estudiantes e, incluso, entre los mismos estudiantes, se ubican en los intentos

desesperados de romper esos patrones de normalidad (o en palabras más coloquiales, de llevar el patio al salón):

> "lo curioso se dio cuando les solicite a los grupos participantes ubicar todos los puestos contra la pared y que trabajaran en el suelo, esa propuesta fue tomada por varios grupos como una condena al enmugrecimiento: que el piso estaba muy sucio, que sí llegaban con la ropa puerca se ganaban una reprimenda de sus tutores, que el trabajo iba a quedar lleno de manchas de mugre, en fin, una y mil excusas, lo que me motivo a negar a cada persona dentro del salón el uso de cualquier mueble para sentarse, ¡todos, sin excepciones, debían sentarse en el piso! Para muchos estudiantes solo fue cuestión de acostarse en el suelo, de sentarse con las piernas cruzadas o de recostarse sobre la pansa, mientras que otros, adornados por una mirada de furia, buscaban la manera de permanecer de pie sin cansarse, lo que me suscito la pregunta: ¿por qué razón sentarse en el piso causa tanta crisis en el grupo en general?, podía explicarse desde el tema del aseo, pero son ellos los que ensucian los espacios, entonces ¿acaso no son conscientes de que son ellos los que ensucian o tienen un imaginario sobre el cual el aseo del aula es tarea de una encargada de la limpieza?; también, recordé a Vigarello y los debates sobre el cuerpo en la escuela, ya que muchos me increparon sobre la existencia de la mesas y su uso: "en el piso profe, entonces ¿para qué están las mesas?", acaso evidenciaba eso que Vigarello denominaba la domesticación del cuerpo escolar: en el patio se corre y se arrastra y ¿en el aula solo se sientan?." (28 de febrero de 2018)

Imagen N° 16, Salón planta baja costado sur.

Imagen N° 17, Salón planta baja costado sur.

"No sé cuánto tiempo paso, cuando la campana sonó, los chicos se apresuraron a salir, pero la profesora con un grito sordo los detuvo, debían dejar el salón limpio y ordenado, los niños accedieron de mala gana y apenas les fue posible, huyeron del lugar. Yo me quede para terminar de organizar el espacio, no quería alguna mala referencia hacia mí" (01 de marzo de 2018)

Otra forma particular de tensionar las relaciones del aula que están atravesadas por la relación de intimidad del maestro con el espacio por parte de los estudiantes se centra en servir de sustituto físico del profesor cuando este abandona parcialmente su función como autoridad. Realmente, son pequeñas fisuras en el espacio-tiempo del ritual pedagógico, pero son capaces de desatar grandes tempestades entre los estudiantes y, por lo general, finalizan cuando el maestro se incorpora en sus labores. Verbigracia, la puerta como tecnología de poder de la autoridad del maestro, funciona como frontera de intimidad con el poder educativo, es menester del profesor, controlar el ingreso y salida del aula de clases, pero, en algunas ocasiones fui testigo de cómo los estudiantes, lograban apoderarse del poder-dejar-entrar frente a sus pares:

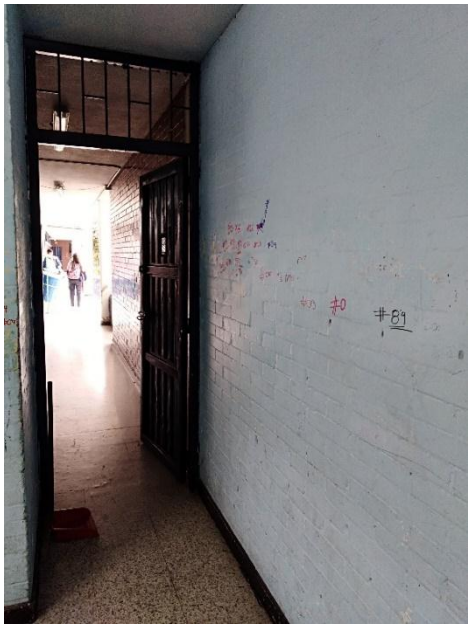


Imagen N° 18, Salón costado oriental.

"Al abandonar el salón de la profesora Fagua, después del altercado con el vaso de química, me dedique por unos instantes a observar el ingreso de los chicos al salón. Una situación resalto: cuando la maestra abandono la puerta, los estudiantes asumieron el control de ingreso, para

> quienes arribaron tarde la situación fue caótica: sus propios compañeros, adueñados de la puerta le negaban el ingreso advirtiendo su arribo tarde, en respuesta los señalados comenzaron a halar la puerta hacia afuera, buscando poder entrar. La situación demoro menos de un minuto, hasta que la maestra hizo su aparición, tomo posesión de la hoja de metal, abrió e interpelo a los retardados, dejándolos entrar. Finalmente, cerró la puerta y la ajusto, dando por concluido el enfrentamiento" (01 de marzo de 2018)

La autoridad del maestro dentro del aula se centra el en poder de su figura, es decir, en las acciones que se materializan en las relaciones cotidianas con los estudiantes a partir de su función pedagógica: el poder de dejar entrar o dejar salir es uno de los más comunes y, por tanto, de los más susceptibles para ser apropiados por los estudiantes así sea unos pocos segundos. Todos recordamos algún compañero que, al abandonar el maestro el aula, intento sin mucho éxito, imponer su autoridad, exigiendo que se sentaran o guardaran silencio, viendo frustrada su labor, ya que, en el juego de relaciones de poder, solo quien es reconocido como la autoridad (con todo lo que se refiere, en especial, los sustratos sensibles que configuran la apropiación del espacio –intimidad- que son históricos, inter-subjetivos y profundamente experienciales) podrá acceder a los estadios de poder que el escenario educativo admite (algo similar puede observarse en la relación del maestro y el estudiante en el patio: el maestro a merced de los parámetros de relación del chico, quien al reconocer el patio como su espacio de intimidad, define las formas cotidianas de relación desde su afectividad sustentada en su experiencia cotidiana):

> "en el salón de clases, realmente es muy triste, colocar carteleras porque como son cuatro jornadas cuando uno llega al segundo o tercer día todo está destruido, le han colocado grafitis, cosas de mal gusto, entonces uno siente como maestro que ese material se pierde, especialmente en ese salón que queda tan escondido, uno encuentra en el suelo todo pisoteado, roto, con dibujos desagradables, entonces, yo por lo menos decidí unirme al periódico mural del pasillo que perdura un poco más. Lo único que no me han rallado son los muros; el salón mío es limpio, bonito, hemos tratado de mantener todo agradable, pero sí, los chicos rayan los tableros, escriben cosas desagradables… como que ahí se manifiestan" (profesora del área de humanidades, marzo 2018)

El Almirante Padilla surgió como un potenciador educativo y formativo para los sectores más vulnerables de la localidad de Usme. Entre sus primeros proyectos educativos se logró la

creación de currículos alternativos: jornada nocturna y de aceleración; pese a haber perdido su carácter de formación en oficio técnicos, conservo los currículos alternos y de aceleración, por lo que los maestros comparten sus espacios con tres jornadas más: la jornada de la tarde, la nocturna y los grupos de aceleración de fin de semana. Esto ha afectado las formas de apropiación y los entramados afectivos sobre el espacio de privacidad: para el maestro del Almirante Padilla su poder de apropiación está medido, no solo en la dimensión espacial, sino también en la temporal, el salón le es propio lo que demore su jornada educativa. Esto ha llevado a que varias de las quejas sobre el aula de clases estén focalizadas a la hegemonía del espacio y cómo el límite temporal de la jornada educativa, localiza en escenarios de vulnerabilidad su intimidad:

Imagen N° 19, Salón primera planta, costado sur.

"a mí también me parece un poco inoficioso decorar, yo sí creo en la importancia del aprendizaje visual, y para mí en otros espacios antes de llegar acá, sí era agradable estar en un lugar en el que uno se sintiera más cómodo viendo cosas bonitas alrededor. Lo que uno ve acá son la grosería en el puesto… sí en algún momento intentaba arreglar el salón, digamos, a mí de alguna u otra manera el espacio físico predispone tantas cosas del espacio de clase, pero también nunca más lo volví a hacer porque uno lo pega y entre tantas jornadas, finalmente, es un trabajo que se pierde" (maestra del área de humanidades, marzo 2018)

Imagen N° 20, Salón primera planta, costado sur.

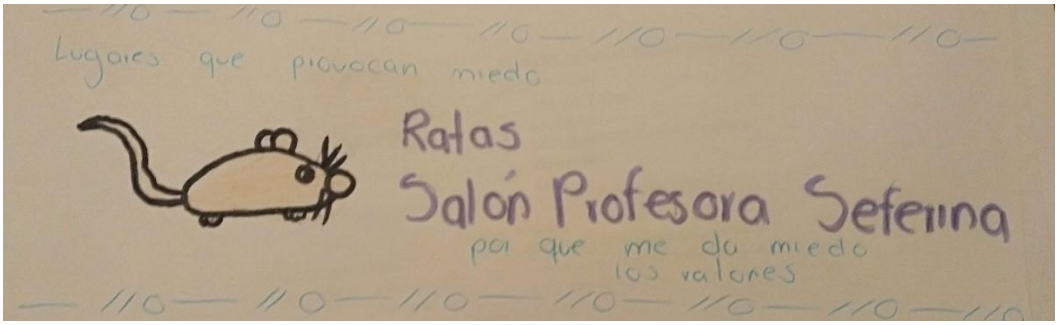
> "Yo tengo que guardar mis cosas en otro salón porque la profesora de la tarde monopolizo los locker. Yo me amaño en mi salón, pero es un tema de comodidad, el olor

de las palomas y mi dificultad para tener mis cosas hacen que no lo quiera tanto" (maestra del área de humanidades, marzo 2018)

Para los maestros habitar el salón de clases significa establecer afectos de arraigo en la experiencia cotidiana y todo lo que afecte las formas potenciales en que se desarrollan esos lazos, son leídos como dificultades en la práctica educativa. Otra curiosidad que surgió en el dialogo con los maestros estuvo relacionado con compartir su salón con agentes no humanos y cómo estos sujetos, fracturaban su relación afectiva con el aula en el uso higiénico, tema fundamental en la formación del profesor para su vida profesional: ratones, palomas y gatos, conviven con los agentes educativos y, al igual que los maestros y estudiantes, redefinen los modos de habitar el salón:

"yo quiero mi salón, porque año a año yo lo he metido cositas y es bonito… pero hay cosas que me disgustan… otro inconveniente que tengo en ese salón es el techo, ahí habitan unos animalitos llamados ratas, entonces cuando llega alguna época del año, yo los escucho caminar… incluso en alguna ocasión un ratoncito se cayó y salió corriendo [risas] hasta yo creo que por eso es el problema mío de garganta, en ese techo debe haber mucha mugrera, nunca lo han limpiado ni nada" (maestra del área de humanidades, marzo 2018)

Imagen N° 21, cartografía del colegio Almirante Padilla, grado 702.



"*profesora 1:* mi salón queda en el sótano y descubrimos que en las noches se entra a dormir un gato, y pues, el hace sus necesidades en el salón, y el olor es insoportable.

Profesor: aquí hay ratas, palomas, gatos… bueno los gatos le toca a la profesora Andreita [risas] que cuente su drama.

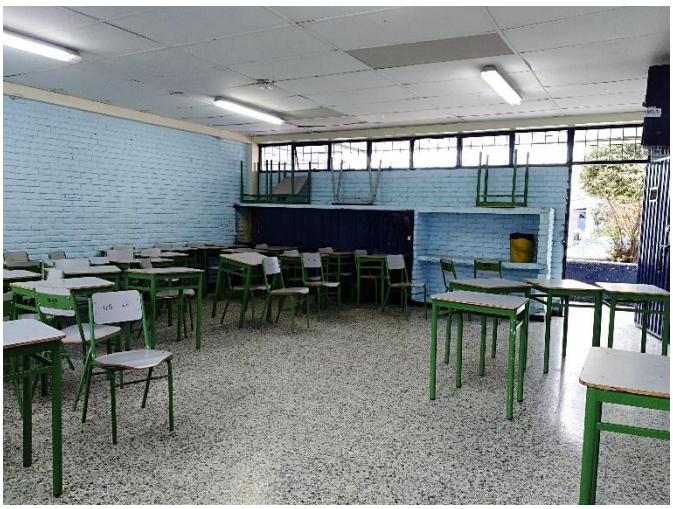
Profesora 2: yo era feliz en el colegio y en el salón hasta que llegaron las palomas, ellas empezaron a habitar el salón y a hacer nidos, y con ellas llegaron la suciedad, y llegaba uno en las mañanas y los puestos sucios, las mesas donde los niños toman el refrigerio sucias, incluso las palomas empezaron a hacer sus necesidades sobre los niños porque se paraban y les dañaban los cuadernos. El año pasado fue para mí muy terrible, muy duro. Haya arriba en los locker había un hueco donde se metían a hacer los nidos, ese espacio lo clausuraron con tan mala suerte que ellas encontraron por dónde meterse, que es un muro en medio de los salones…

Profesor: ahora compartimos palomas… ahora las heces se escurren por las paredes.

Profesora 2: eso fue muy duro por todo, el ruido, la entradera y salidera de palomas, en fin… horrible." (dialogo con maestros del área de humanidades, marzo 2018)

Pero no solo los agentes externos al ejercicio pedagógico interfieren con los procesos de apropiación del aula, los espacios que circulan el salón de clases y sus funciones pedagógicas o educativas, pueden irrumpir abruptamente con el ritual de intimidad del maestreo-ermitaño:

Imagen N° 22, Salón primera planta, costado sur.



"A mí el espacio físico de mi salón me gusta, pero las condiciones de la contaminación auditiva que hay es muy terrible, porque como quedan acá las canchas, cuando hacen educación física o hacen danzas, ahorita, hay martes y jueves ensayo de banda, y uno acá tratando de darles clase de inglés… son cosas que pasan solo acá" (maestra del área de humanidades, marzo 2018)

"mi saloncito es al pie de cafetería y tiene algunos inconvenientes. A mí me gusta el salón, yo lo quiero… pero hay cosas que me disgustan, como queda la cafetería, cuando están preparando carne o huevos… [maestra 2: vives antojada –risas-]… eso se entra el olor y los

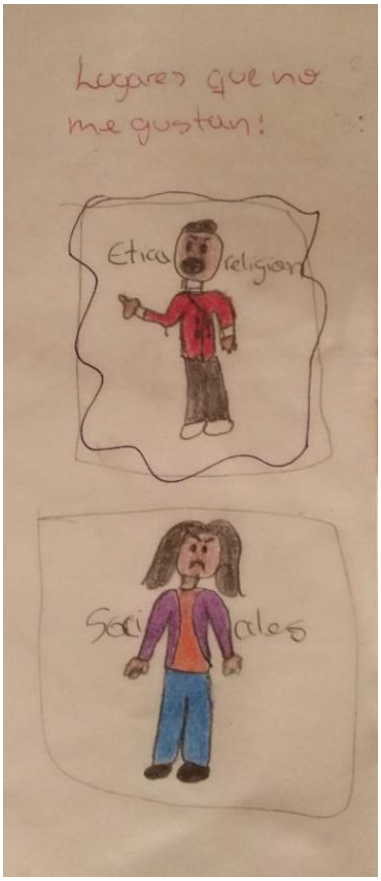
niños dicen ‘profe están haciendo huevitos’, eso es una cosa difícil… por ejemplo, cuando se riega el gas, uno siente el olor” (Dialogo con maestros del área de humanidades, marzo 2018)

Una de las dificultades del concepto aula-escuela en la práctica educativa de los maestros se ubica en la correlación espacial, es decir, en las zonas de traslape como muros y pasillos de los espacios monopólicos de la actividad educativa. El maestro al concentrase en su espacio de confort parece tratar de contener su trabajo profesional en los límites geométricos del mismo, pero las relaciones del espacio educativo no solo están tejidas en los sustratos de la estética formal, también se desbordan al estadio sensorial, recordándole eventualmente al maestro ermitaño que habita en un lugar más amplio que su zona de intimidad, obligándolo a vivir, no solo con los principios de vigilancia y control de la pedagogía moderna, sino con las consideraciones materiales, producto de las políticas educativas, que habitan en la escuela.

Parámetros ideales de la inter-subjetividad del maestro como el silencio y la higiene, chocan constantemente con nuevas rutinas surgidas de los debates de la política educativa, tal vez porque están ultimas han demostrado su apatía por las experiencias que configuran saber pedagógico: la cinética del espacio educativo resulta más compleja frente a las innovaciones educativas que ubican al profesor como un aplicador de técnicas escolares (Pérez, 1995), generando tensiones, leídas en la cotidianidad, como irruptores, contaminadores de ejercicio áulico.

Aunque las propuestas contemporáneas para “mejorar la experiencia escolar” de los niños tratan de retomar principios educadores de modelos como la escuela activa, al negar los sustratos espacio-temporales de la intimidad, relegan al maestro a una imagen de villano escolar para la cultura social (Pérez, 1995). Fisura que aprovechan muchos chicos para argumentar cargas afectivas negativas producto de su relación pedagógica cotidiana con sus maestros:

“Muchos estudiantes consideraban que los salones de ciertos profesores eran lugares que preferían evitar o que les causaba desagrado, en espacial uno: el de la profesora Fagua. Las quejas salieron de la boca de uno o dos alumnos intrépidos que se atrevieron a acusarla en público, mientras sus compañeros estupefactos me miraban a ver qué posición iba a asumir yo, cuando respondí que si ese espacio o esa profesora no les gustaba podían dibujarla y mencionar por qué era su indisposición hacia ella, un mar de críticas a la docente emergió de todos los alumnos: que regaña, que los grita, que desmerita su trabajo, que los deja por fuera,



que los trata mal… en fin, entre la verdad y el mito, parece que se ha configurado una imagen de la profesora Fagua de una especie de Horco malvado al que todos, o por lo menos la mayoría, le huye. Otra curiosidad se dio mientras expulsaban todas las críticas a la profesora de sociales, un muchacho se levantó y en medio de la algarabía me pregunto: "¿en serio puedo quejarme de los profesores?, y sí me quejo ¿qué me puede pasar?", trate de estar a la altura del reto (o a la bajedad jajajajaja), mire con cara de calma al chico y le respondí: "sí yo le causo miedo, terror o fastidio pues dibújeme y explique por qué, me interesan sus argumentos, no quiero respuestas correctas, quiero respuestas honestas ¡desahóguese!" y al pareces a si lo hizo él y su respectivo grupo, porque luego vi quejas no solo contra Fagua, sino también contra el profesor de matemáticas y la profesora de educación física" (28 de febrero de 2018)

Imagen N° 23, cartografía de colegio, 702.

El aula-escuela, al estar intimamente ligada con la acción docente, al constituirse como espacio de intimidad del profesor y lugar de conclave de estudiantes, esta enfrentada a las consideraciones subjetivas de los diferentes agentes que habitan parcial o cotidinamente el edificio escolar, a parámetros morales o cientificos agenos a la función pedagógica del maestro, pero que confrontan sus formas ser y relacionarse on el espacio. La exposición a estas deliberaciones le recuerdan al maestro que su función es social, al igual que el lugar que habita, empujandolo a hacerse responsable pedagógicamente de lo que el ha permitido que ocurra con el cuerpo y con los sentidos, o al menos, esa fue mi apreciación cuando mi labor pedagógica fue puesta entre dicho por el personal de aseo que observaba mi clase desde el pasillo:

> "A pesar de mi calma por verlos trabajar, me asome a la puerta para verificar que uno de los chicos que había ido al baño no estuviera molestando en el corredor o el patio, al abrir el portón cuatros personas encargadas del aseo del colegio se hallaban frente a los baños de mismo nivel, todos tratando de mirar hacia dentro del salón, salude con mucha calma…

> cuando abrir la puerta una chica salió inmediatamente y me recordó que seguía su turno de ir al baño, le dije "no se demore" e ingrese al salón y ajuste la puerta. En medio de la algarabía pude escuchar los comentarios del personal de aseo afuera: "a esos profesores jóvenes sí que se la montan", "sí vio, esos chinos están haciendo lo que quieren en ese salón", "le falta madera para hacer trabajar a esos mocosos"… me retire de la puerta no sin antes hacer notar mi presencia al interior: entre abrí la puerta y les permití algunos segundos para que me observaran justo debajo del vano, no pude ver sus reacciones, pero solo quería que comprendieran que los había escuchado." (28 de febrero de 2018)

Es menester no justificar las relaciones afectivas negativas que, tal vez, muchos profesores han construido con sus estudiantes en el salón de clases, pero sí creo, que antes de condenar al lado oscuro a los maestros, deben ser reconocidos los otros niveles de afectividad que se han naturalizado en la vida cotidiana del aula y que, pueden estar relacionados con todas las otras variables ya expuestas que irrumpen el ejercicio de enseñanza y, por tanto, afectan las formas en que el maestro se piensa, desenvuelve y se relaciona en el aula-escuela. Las innovaciones que han exonerado al estudiante y han condenado al maestro por las relaciones que se producen en el aula (incluso, se puede sugerir que estas propuestas buscan separar al maestro de sus experiencias intimas redefiniendo los contornos geométricos del aula, muy seguramente, sin mucho éxito cinético), considero, se han fundado en mitos de experiencias subjetivas inconscientes del pasado escolar de quienes las proponen. Es por ello, que veo indispensable para planear otros espacios y otras maneras de enseñanza todos estos sustratos que han dedicado el análisis del salón de clases del colegio Almirante Padilla.

3.1.4. ¿Espacios de disciplinamiento?: La cafetería, los baños y la biblioteca.

En su análisis sobre las matrices de relación cultural que dan vida a la escuela como institución, el profesor Ángel Pérez (1985) pone en evidencia los vasos comunicantes por donde la sociedad ha establecido los marcos de función del colegio como agente productor de ciudadanos, es decir, explica como la cultura social diseña un conjunto de significados y comportamientos hegemónicos que se trasladan al ámbito educativo como premisas funcionales de la cultura escolar. El profesor Oscar Saldarriaga agrupa este conjunto de estándares estéticos, morales y relacionales de la sociedad bajo un concepto analítico muy interesante para hablar del

surgimiento y operatividad de la cafetería, los baños y la biblioteca dentro del ámbito educativo, las tecnologías de organización:

> Para ello propongo distinguir en todo 'modelo pedagógico' dos elementos: por una parte, el saber (los principios fundadores, los conceptos operativos o especificadores, las arquitecturas que unen los primeros con los segundos, y las finalidades formativas a lograr) y de otra, las tecnologías (las técnicas y mecanismos de aplicación y los procedimientos de organización, para efectuar en lo cotidiano de la escuela tales conceptos y fines educativos y sociales). (Saldarriaga, 1999, pp. 132-133)

Dentro de esta maraña de potencias formativas y pedagógicas en tensión, el investigador reconoce dos tipos de funciones estratégicas para la escuela: las funciones colectivizantes (fines de orden social como: moralizar, higienizar, examinar, rehabilitar, seleccionar o excluir lo 'anormal', formar comportamientos de buen ciudadano, formar consumidores de objetos y de símbolos, capacitar para el mercado, entre otros) y las funciones individualizantes (centrada en la producción de un tipo de sujeto virtuoso, moral, dócil, silencioso, piadoso, activo, espontáneo, competidor, sano, alegre, racional, autónomo, crítico, solidario, entre otros). En conclusión, el espacio escolar no es solo un espacio para la enseñanza de un tipo de conocimiento y/o saber, sino, también funciona como un catalizador social de un arquetipo de ciudadano correcto, atado a los avatares del tiempo y el espacio: la escuela está ligada a los cambios históricos, políticos y sociales de la comunidad que la diseña.

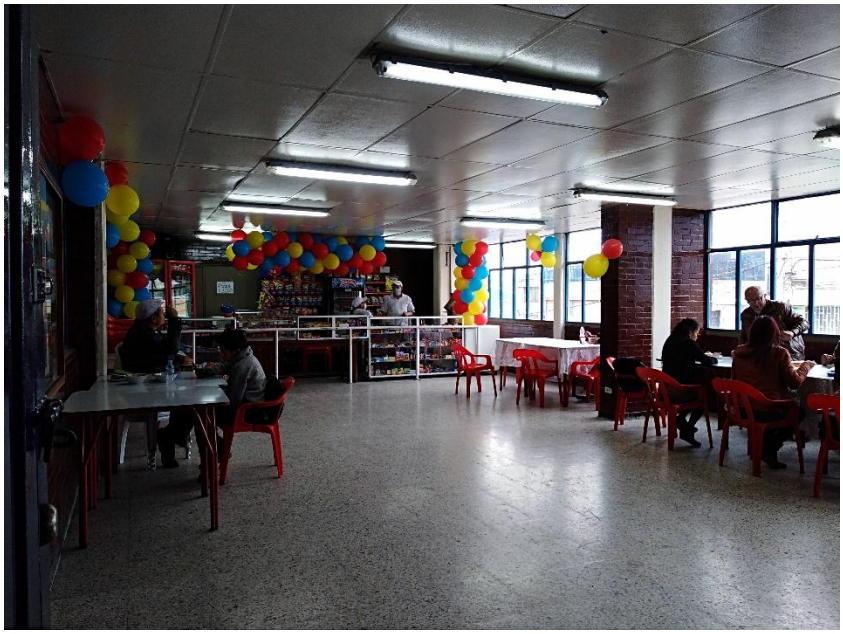


Imagen N° 24. Cafetería del Colegio Almirante Padilla.

Las décadas del treinta al cincuenta del siglo XX en Colombia, relacionadas con la hegemonía de los gobiernos y las ideas liberales, fueron testigos de una consolidación de la educación como

especialización del correcto funcionamiento del estado. Con la llegada de la escuela activa, la administración educativa asumió un carácter científico y moral, que buscaba universalizar la escuela bajo principios técnicos y éticos, vinculados con la construcción de una identidad nacional (Maldonado, 1999). Es así como el Ministerio de Instrucción y salubridad pública dio paso al Ministerio de Educación Nacional en 1927, separando las funciones sanitarias de beneficencia y leprosería con los objetivos formativos del estado, la importancia del ambiente escolar se capitalizo para 1932 dando paso al surgimiento de la sección de arquitectura escolar:

> la sección de arquitectura escolar del Ministerio de Educación Nacional pasó a la dirección de edificios nacionales del Ministerio de Obras Públicas, pero el Ministerio de Educación Nacional debía suministrar las especificaciones técnicas para el diseño de edificios escolares.
>
> En la sección de arquitectura del Ministerio de Obras públicas se sentaron las bases para el diseño que según el arquitecto José María González Concha, debían centrarse sobre la siguientes bases: 1) Relación del edificio escolar con las costumbres del medio ambiente; 2) Estudios de la caracterización de la arquitectura criolla como expresión de nuestra idiosincrasia; 3) Perfección técnica en el acabado y riqueza artística sin pretensiones; 4) Entonación del conjunto con el paisaje rural o urbano; 5) Alegría y suavidad en la expresión del conjunto" (Maldonado, 1999, p. 111)

Los diseños escolares de mediados del siglo XX, relacionados con las políticas de masificación educativa, empezaron a distanciarse del viejo local escolar lancasteriano de finales del siglo XIX. Mucho más complejos, integraban nuevos espacios pensados en función de la tarea de potenciador local y nacional de la escuela: el número de aulas estaría en función de la demanda educativa; y se articularon espacios pensados para mejorar el trabajo del maestro: se pasó del estante de libros a bibliotecas amplias y mejor dotadas; los objetivos higiénicos se centraron en la construcción de baños y albercas (en las escuelas rurales, por ejemplo, se diseñaron albercas para lavarse los pies y en la urbanas, zonas para el aseo de manos), además, de enfermerías y centros de atención psicológica; para mejorar la alimentación de las clases populares, hicieron aparición los comedores, cafeterías y confiterías; en el caso de la educación técnica, los talleres y salones de oficios (Maldonado, 1999). Es decir, con la aparición de la sección de arquitectura escolar, las tecnologías de formación se especializaron, sentando las bases de lo que hoy conocemos como el arquetipo del edificio escolar.

Con la llegada de nuevos espacios y nuevos profesionales educativos no pedagógicos, las funciones de la escuela se ampliaron a otras esferas de la vida de los estudiantes, ahora eran preocupaciones de los agentes escolares la higiene personal, la nutrición de los chicos, las condiciones afectivas en el hogar o las jornadas patrióticas, como izadas de bandera o fiestas nacionales. La escuela era el centro de especialización de las tecnologías de disciplinamiento del cuerpo y el alma (muchos recordamos los días de oración frente a la virgen del Carmen o al sacerdote imponiendo la marca el miércoles de ceniza durante la formación). Tensiones que todavía hoy siguen vivas en la cotidianidad de la escuela, donde los conceptos subjetivos sobre el cuerpo y la afectividad se confrontan con los principios naturalizados del buen ciudadano.[11]

Con la diversificación de las funciones educativas vino la especialización de espacios educativos, cada lugar configuraba un conjunto de tecnologías específicas que buscaban formar y reformar al estudiante, y donde la función del maestro transitaba del profesional pedagógico (en el caso del salón de clases y, en ocasiones, el patio y las oficinas administrativas) hasta un mero ejecutor de herramientas de vigilancia y control (en el caso de baños, la cafetería y la biblioteca). Es en esta complicada estructura de corrección del infante donde los agentes educativos parecen haber establecido diferentes formas de relación afectiva y funcional con los espacios no pedagógicos, a través de los mecanismos de satisfacción de necesidades, a veces colectivizantes, otras simplemente individuales.

En el taller de cartografía del colegio Almirante Padilla, la cafetería y la biblioteca surgieron como el segundo y tercer lugar más mencionado por los estudiantes: en el caso de la cafetería, las memorias giraban en torno a la posibilidad de comer y el placer que esto produce. La cafetería era un escenario bien particular: se ubicaba en el segundo piso del costado norte, encima de la puerta de ingreso del colegio. Dividida en dos secciones, ofrecía igual número de menús, uno dedicado a los paquetes y la confitería en general, y otro, especializado en productos preparados in-situ. Cada espacio se localizaba en los extremos de un gran salón rectangular, dejando la zona

[11] Llegaría a afirmar que la imagen del maestro como ejemplo de vida, se redefine en esta etapa, ya que es el quien ejecutara muchas de estas acciones correctivas sobre los estudiantes. Funciones que hoy se conciben connaturales a la labor docente tienen su origen, muy seguramente, en esta etapa, como corregir la postura del estudiante cuando está sentado, exigir el correcto uso de uniforme, evitar prácticas mal sanas como fumar o beber. Incluso, se llegando a intervenir en la intimidad del profesor: sus relaciones afectivas, sus vicios, sus hobbies, todo fue perfectamente calculado. Es menester acudir a los análisis sobre el decreto 2277 de 1979 y los parámetros planteados para el ejercicio docente, para ampliar la discusión sobre la intervención aritmética de la figura del maestro de mediados del siglo XX.

centro para tres mesas y sus respectivas sillas, que solían servir de escritorio para los estudiantes y de comedor para los profesores.

Jamás entendí las normas de funcionamiento de la cafetería, escuchaba decir del personal a cargo que solo se podía vender productos a los estudiantes a la hora del descanso, pero siempre que llegaba al lugar, estudiantes ubicados en las mesas, departían alguna golosina o bocadillo. Por charlas posteriores con maestros y estudiantes, supe que la cafetería solo podía vender cierta gama de productos, considerados aceptables para la alimentación de los escolares, así que la oferta de dulces o bebidas azucaradas está estrictamente controlada. Incluso, se habían diseñado mecanismos de control de productos según los días de la semana:

Imagen N° 25. Cartografía del colegio, curso 702.

"A la hora del receso, decidí caminar hasta la cafetería, no solo para mover los pies, sino para husmear en el bullicio del descanso. Frente a la confitería pedí unos chirricos picantes, a lo que el encargado respondió desconcertado: "usted sabe que hoy no le puedo vender paquetes, es martes saludable ¡lo recuerda!... que quiere que me regañen", impávido, apenas pude señalar: "es que no soy estudiante…", el tipo me miro pasmado, me pidió disculpas y me explico el porqué de la confusión (los días miércoles en la jornada de la mañana, los estudiantes tienen prohibido consumir paquetes, para mejorar sus hábitos alimenticios e invitarlos a probar otro tipo de productos más adecuados para su dieta), Pague y abandone el lugar rápidamente. Sin haber analizado sus palabras, camine por todo el corredor del segundo piso luciendo mi botín por lo que varios estudiantes me empezaron observar con cierta sorpresa, en ese momento me surgió la duda ¿y qué pasa cuando es el profesor quien infringe una norma de

comportamientos a sabiendas de su poder?, por las caras de varios chicos esta situación parece no ser muy tolerada.” (27 de febrero de 2018)

La cafetería existe en función del poder social que le colegio representa como institución, es decir, los estudiantes y maestros conviven con varios niveles de poder, algunos materializados en sus figuran de habitabilidad producto de sus relaciones de intimidad y, otros, originados en los grandes preceptos de la política educativa de turno, cuya relación es diferenciable, incluso, sí de transgredir alguna norma cotidiana se trata, en cuyo caso, la corrección está a cargo de los demás agentes educativos.

Las relaciones cotidianas de los maestros y estudiantes, entre ellos y con sus pares, provocan escenarios de amortiguación de las potencias políticas, acuerdos implícitos que les permite trastocar la cinética absoluta de la norma social y configurar zonas oscuras donde las posibilidades de poder habitar permiten transgredir hasta cierto punto una norma: sí el maestro no configurará un sujeto de poder más robusto para los administradores de la confitería que el estudiante, la confusión del vendedor con relación a mi función escolar no habría variado el resultado de la transacción, es solo porque me re-asigno al rol de maestro que pude transgredir la norma del “miércoles saludable”, con la subsiguiente sanción implícita de los sometidos a la ley (porque ningún profesor, incluyendo mi tutor, mencionaron la norma vigente, es más, pude hacerles cómplices de mi fechoría ofreciéndoles una golosina).

Para el caso de la biblioteca las menciones de los estudiantes se concentraron en el carácter positivo que la función del espacio impone a los cuerpos: la biblioteca es un lugar libre de bullicio, cómodo para leer o para meditar, adecuado para desarrollar alguna actividad académica como tareas o trabajos en grupo. Pero esta forma positiva de relación con la potencia del espacio de los estudiantes, también se podía ubicar en las charlas con los maestros, confirmando lo agradable que resultaba habitar la biblioteca:

Imagen N° 26. Cartografía del colegio, curso 703.

"Otro lugar para calificar, para poder leer o hacer algo… de pronto la biblioteca cuando no hay niños, porque cuando hay niños hay mucho ruido, pero de resto un lugar queme amañe no hay" (profesora del área de humanidades, marzo 2018)

La biblioteca, con su potencia vinculada al silencio y la tranquilidad, relacionada con otros espacios como los pasillos o el patio donde gritar y correr configuran los marcos de relación afectiva y sensorial, le permitían alcanzar más fácilmente los objetivos formadores a las tecnologías de disciplinamiento. Los fines formativos de la biblioteca como el acceso a herramientas informativas y de saber o a la pasividad del cuerpo, desde los complejos tejidos de habitabilidad que configuran el colegio Almirante Padilla, se levantaba imponente como un espacio de protección, de seguridad, de neutralidad para los agentes escolares.

Pero las relaciones de los espacios, con sus formas de habitar, no siempre logran generar estos ambientes de armonía y fraternidad. La cafetería, al compartir un muro de la cocina con un salón de clases, provocaba otro tipo de sensibilidades y afectividades con los agentes educativos: la maestra asignada al aula, en las dos charlas que hubo lugar, puso en evidencia una serie de dificultades que confrontaban la función educativa de los dos espacios:

> "Mi salón queda junto a la cafetería, yo lo quiero… pero hay cosas que me disgustan: como queda la cafetería, cuando están preparando carne o huevos, entra el olor... los niños dicen "profe, están haciendo el almuerzo, profe están haciendo huevitos" eso es una cosa muy incómoda. Por ejemplo, cuando se riega el gas, uno siente el olor… y otro inconveniente que yo desafortunadamente tengo en ese salón es el techo, en el techo habitan unos animalitos llamados ratas, entonces cuando llega la época del año, pues yo escucho que caminan y en

alguna ocasión una ratica se cayó y salió corriendo" (profesora del área de humanidades, marzo de 2018)

Estas circunstancias de confrontación relacionadas con la función de espacios especializados, cuestiona las formas como la política educativa ha ido tejiendo los sustratos normativos de la actividad pedagógica y formativa, abriendo un abanico de posibilidades de redefinición de la arquitectura escolar vinculadas a los fines formadores (Saldarriaga, 1999) y reconociendo la importancia de los sustratos de intimidad de los agentes que habitan la escuela para el futuro diseño de edificios educativos. Algo similar ocurre con los baños, donde su cercanía con los salones, hace surgir cuestionamientos a las rutinas de cuidado y mantenimiento del edificio escolar.

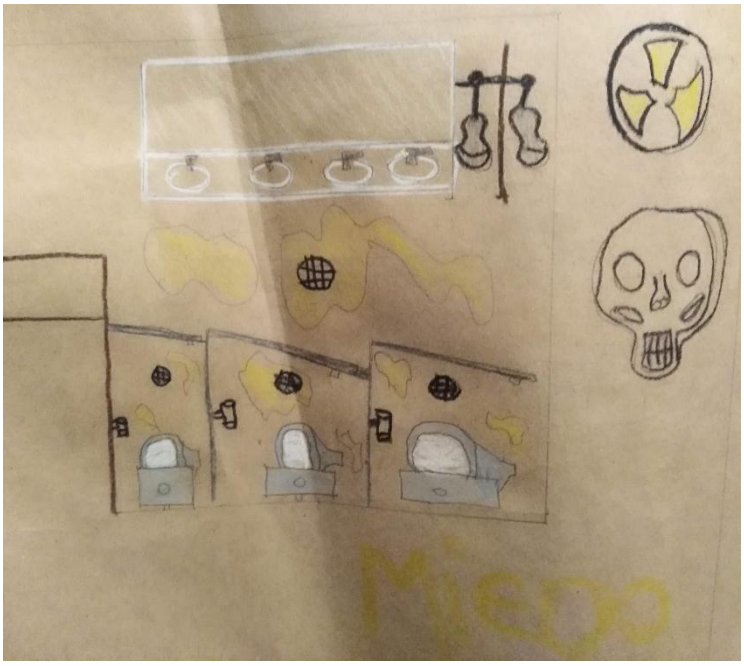
Los baños estaban distribuidos en las dos plantas principales del colegio, diseñados para el uso colectivo, estaban provistos de cubículos separados por cajones metálicos, enfrentados a una gran alberca de manos, y clasificados por sexo y por rol (en el Almirante, al igual que en todos los colegios del país, los maestros y estudiantes deben utilizar espacios de aseo distintos, es decir, existen baños para profesores y para estudiantes). Nunca ingrese a ningún baño abierto para los estudiantes, no porque no pudiera, sino porque en la cotidianidad del colegio, los baños de estudiantes surgen como espacios vetados para los maestros, zonas inaccesibles, a menos, que se esté dispuesto a transgredir un conjunto de máximas legales instauradas por la política educativa y sus consiguientes sanciones jurídicas.

Era particular encontrar en los trabajos de los chicos menciones a los baños como lugares peligrosos, sucios o para evitar, en conclusión, negativos para cualquier tipo de relación afectiva o sensorial. ¿Por qué este tipo de vínculos?, tendré que aceptar, para el caso de esta investigación, esa información quedará resguardada a estadios de indagaciones futuras, pero puedo afirmar que, al ser espacios vetados para los maestros, la respuesta a estas situaciones debe ubicarse en los marcos de habitabilidad de los estudiantes con sus pares. Esta situación se replicó en los comentarios de una maestra que señalaba que los baños de maestros[12], tampoco contaban con las condiciones mínimas de habitabilidad, pero, al poder acceder a este espacio en

[12] Los baños de maestros se ubicaban en la segunda planta del costado occidental, dentro de lo que alguna vez funciono como enfermería escolar. El espacio, no superaba los dos metros de ancho y los cuatro de largo, estaba equipado con un inodoro y una alberca de manos en cerámica. Al parecer todos los profesores contaban con una copia de la llave, por lo que nunca escuche alguna queja con relación a acceso o utilización de mismo.

varias ocasiones, señalaré que sus quejas tal vez se concentren en tensiones entre los conceptos de higiene subjetivos, las formas de apropiación inter-subjetiva y la cinética de las políticas educativas.

Imagen N° 27. Cartografía del colegio, curso 701.



La importancia de la cafetería, los baños y la biblioteca, para el caso de esta investigación, puede concentrarse en su vínculo directo con las tecnologías de formación producidas en los debates nacionales relacionados con las necesidades formativas y los modelos pedagógicos; es posible rescatar también, su potencial de socialización que los agentes educativos suscitan al habitar o como su función especializada puede provocar tenciones de co-habitabilidad espacial: entendidas como resultado de la materialización de discursos pedagógicos y formativos en la escuela, develando las tenciones entre los macro-espacios del debate educativo y los micro-espacios de habitabilidad de los agentes escolares, que amplían el concepto de espacio escolar, desbordando los límites del aula-escuela y haciendo tangible las tensiones entre los objetivos formadores y los fines pedagógicos plasmados en la cotidianidad de las relaciones escolares.

3.1.5. ¿Espacios de administración del poder escolar?: la coordinación, la rectoría y la sala de profesores.

La coordinación académica es el cargo que desempeña mi tutor de investigación dentro del organigrama administrativo del Almirante Padilla. Mis visitas a la institución siempre iniciaban de la misma forma: arribaba por la calle 76 a sur a la puerta principal, después de un breve interludio de oficio con el personal de seguridad accedía al edificio administrativo que monopoliza todo el costado occidental sobre la carrera 8 a través de un acceso escalonado que me arrojaba a un gran pasillo, doblaba a mano izquierda por un corredor estrecho desde donde

podía observar la entrada de la oficina con su puerta de madera. Solía detenerme unos segundos frente a un gran espejo ubicado en el costado occidental del pasillo a confirmar mi aspecto y enseguida, presentarme debajo del vano de la dependencia del profesor, solo hasta que mi saludo era respondido ingresaba.

La localización, la geometría y la aritmética del lugar eran bastante particulares con relación a la mayoría de espacios del colegio, materializando el arquetipo a repetir en las otras centrales administrativas: la coordinación era un espacio rectangular de unos 40 metros cuadrados, con un escritorio de madera que separaba el espacio reservado al profesor y la zona de recepción. El muro del costado oriental limitaba con las canchas de futbol a través de un gran ventanal que ocupaba la mitad del perfil, custodiado por una inmensa reja en acero inoxidable que protegía los cristales de algún pelotazo accidental o intencional, decorada con unos velos cortinas que colgaban del techo al piso. La zona recepción estaba equipada con tres sillas de madera y cuero negro, un armario metálico repleto de carpetas, cintas, lápices, esferos, balones decomisados y uno que otro trabajo educativo, y una cómoda en madera atiborrada de hojas, sobre la que resaltaba una pecera bastante descomunal. En la zona privada se ubicaba un escritorio, un computador de mesa, un refrigerador pequeño, una gran impresora que pocas veces funcionaba, y una silla de escritorio en la que se sentaba mi tutor.

Pese a que la ventana permitía observar todo el panorama del patio (por lo que, en mis primeras visitas, señale está característica como una materialización del panóptico escolar) mi tutor solía sentarse de espaldas a ella, para poder dedicar su figura en primer plano a los visitantes que acudieran a la coordinación académica. Generalmente me ubicaba en las sillas de la zona de recepción y desde allí participaba en todos los diálogos que circulaban alrededor de mi presencia en la escuela, pero rápidamente pude deducir que el lugar que yo ocupaba estaba cargado de algún tipo de relación negativa, porque todo aquel que ingresaba al espacio fijaba su mirada expiatoria en mi estado y posteriormente continuaban con los cometidos a realizar. No tardaría en darme cuenta que los renegados del concierto pedagógico y formativo, enviados a donde el coordinador, terminaban oyendo sus sentencias o cumpliendo sus penas en este espacio en particular:

> “Llegar tarde me condenó, tenía que aparecer sobre las 6:30 am máxime al colegio y arribe sobre las 6:55 am, todo un desastre no solo para mí, sino para mi tutor. Luego de reprocharme

> suavemente mi actuación, me confirmó la sentencia: no podría ingresar a ninguna aula de clases hasta que no estuviera a la altura de las circunstancias, es decir, hasta que no me comportara responsablemente con mi trabajo etnográfico. Aunque aspiraba a poder intervenir en los otros dos grupos, John me expío a la silla de su oficina por el resto de la jornada, el mismo cadalso que los estudiantes del Almirante Padilla, que ironía" (27 de febrero de 2018)

Fueron interminables las horas que habité la oficina de coordinación académica, por lo que, me fui enterando con lujo de detalles de las formas y los modos como operaban las relaciones de apropiación y afectividad de muchos agentes educativos. La mayoría de los chicos, especialmente aquellos que llevaban algunos años en la institución, solían ingresar con mucha comodidad y confianza, todos llamando por el primer nombre al coordinador. Dependiendo del grado de intimidad el saludo transitaba de un estrechón de manos hasta un abrazo, un beso en la mejilla y unas cuantas caricias (todo un ritual de afectos que para un recién aparecido podían significar una ausencia de autoridad a la persona del coordinador); los motivos que suscitaban su estampa giraban desde el acuso a la figura de autoridad del maestro para solucionar un problema, un trámite o un favor administrativo hasta favores como un minuto de teléfono, la impresión de un trabajo o para preguntar qué tal el día:

> "No lleve el registro de cuantos "desadaptados" desfilaron hoy, pero las escenas eran muy similares: el profesor trae al culpable en medio de un clima de acusaciones y rectificaciones, el primero en ingresar siempre es el profesor y después el acusado… Para algunos chicos, si no para muchos gracias al nivel de confianza que han alcanzado en sus relaciones con John, la coordinación parece un espacio de fuga de los problemas con ciertos profesores, incluso, la oficina se ha vuelto eso también para mí, una zona de "seguridad", de confianza ante lo desconocido que habita en los demás espacios de la institución y que suelen reaccionar de muchas formas a mi presencia" (27 de febrero de 2018)

La coordinación de convivencia estaba junto a la coordinación académica, apenas separadas por un muro, el ingreso se hacía al final del pasillo sobre un gran hall donde se localizaban los casilleros y las oficinas de orientación psicológica. Pese a que poseían el mismo arquetipo (la diferencia sustancial entre los dos espacios radicaba en el área: la oficina de convivencia era mucha más amplia y poseía una ventana sobre el hall, haciéndola parecer más grande), las relaciones de vivencia de los espacios eran diametralmente distintas: a esa oficina solo entraban

los implicados en algún lio escolar, jamás llegue a observar el espacio atiborrado de gente; incluso, la corporalidad de los estudiantes era distinta al aproximarse, a la defensiva, más meticulosos en sus acciones y palabras. Siempre me hizo gracia esta situación, llegando a pensar en varias ocasiones que en coordinación de convivencia se almacenaban todas las normas y en coordinación académica se saturaban los afectos, a pesar que las funciones fueran complementarias.

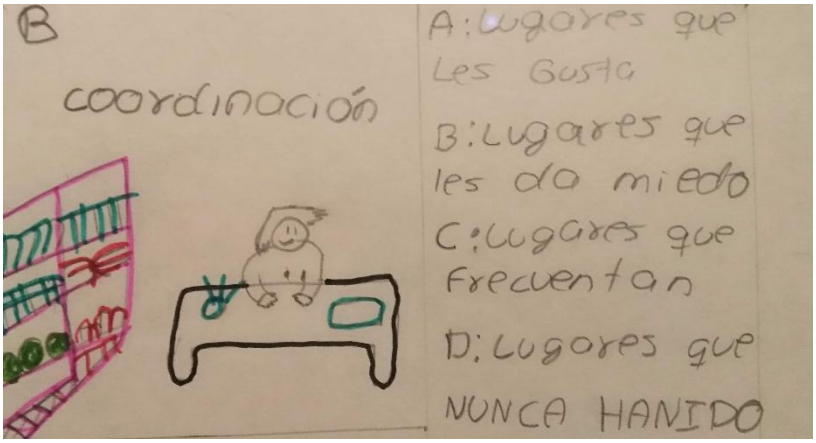
Dentro de la cultura escolar en Colombia las zonas administrativas surgieron con la revolución de la escuela activa. Las áreas especializadas hicieron su aparición bajo las máximas del cientificismo pedagógico: el utilitarismo y el pragmatismo (Saldarriaga, 1999). Su objetivo era optimizar las diferentes tareas de la dirección educativa (especializar trabajos, dividir funciones, construir fronteras de acción, configurar una conducta regular):

> "Eusebio Santamaría (1937), como director de edificios nacionales, público las normas adoptadas para la construcción de escuelas [de primeras letras, de oficios y normales], cambiando el modelo de un solo edificio por el de cierto número de pabellones separados por servicios […] el pabellón de enseñanza: consta de oficinas para los rectores, vicerrectores, secretaria, archivo, portería, dormitorio para el portero, salón de visitas para los alumnos, y salas especializadas [según la materia]" (Maldonado, 1999, p. 111)

La relación entre el espacio focalizado y la función especializada de la escuela activa, tuvo su origen en las teorías administrativas norteamericanas relacionadas a la productividad científica, los tiempos y movimientos de los agentes debían ser pensados para potenciar las tecnologías de disciplinamiento y control. Ahora la fábrica y la escuela debían estar en función de objetivos comunes, localizados en una gran cadena de montaje social; toda una revolución de la cultura académica (Pérez, 1995):

"la escuela activa se enorgullecía de haber logrado la aplicación de estas técnicas a la 'organización científica de las técnicas pedagógicas'. De modo más refinado, se volvía a aquello de 'un lugar para cada cosa', ahora visto también como 'una función para cada individuo'. La libertad condicionada de la productividad. La autoridad se justifica no por una jerarquía de sumisión sino por la necesidad científica de unidad del proceso y clasificación y jerarquización funcional-técnica" (Saldarriaga, 1999)

Imagen N° 28. Cartografía del colegio, curso 701.



La cotidianidad del maestro y el estudiante se sumergió en el mundo de la burocracia educativa: el conducto regular. Así la función administrativa, jurídica, gerencial, logística y pedagógica del profesor se vio desarticulada y fraccionada bajo principios éticos y estéticos aritméticos y geométricos, integrados y superpuestos en un gran organigrama que se materializaba en el edificio escolar:

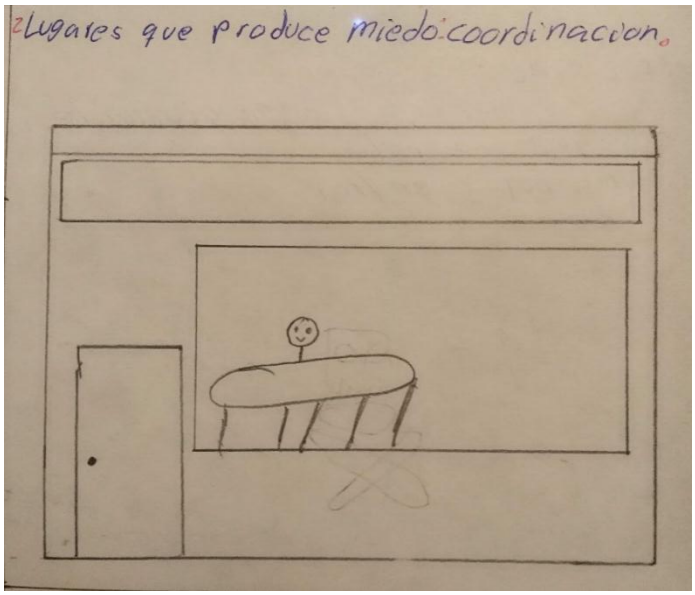
Es análogo el problema de observar y reconstruir las formas y fuerzas precisas que despliega el estado en la escuela. Presente en formas que no anuncia en su discurso, como las políticas; ausente justo en aquellos momentos, como en la enseñanza, donde proclama unificación y control. El estado se muestra y se oculta en la escuela. Es posible, sin embargo, ir construyendo maneras de verlo que no coincidan con las auto-imágenes de difunde. (Rockwell-Ezpeleta, 1983, p. 7)

Los espacios de coordinación y rectoría se sustentan en el diseño del gobierno escolar y la administración educativa como potenciadores de los grandes proyectos de estado-nación, ejercicios cotidianos que buscan adaptar al estudiante al oficio de ser ciudadano. La aplicación de la ley, la administración de la justicia, la organización del corpus funcional del colegio son funciones inmanentes del maestro-coordinador, del maestro-rector, y se espera que las relaciones que se tejan con los demás agentes educativos se localicen en los márgenes del respeto a la

autoridad, la disciplina y orden; las tecnologías del control materializadas en agentes especializados.

Pese a que, en la cotidianidad, las formas de habitabilidad están ligadas a los afectos y sentidos del sujeto-administrador, permitiéndole redefinir (en el caso del coordinador académico) o enarbolar (en el caso del coordinador de convivencia) las relaciones de autoridad, los estudiantes (e incluso, yo como maestro en formación), no lograban escapar a los objetivos normativos, penales y disciplinarios del espacio. Entre las memorias que los chicos consignaron en el ejercicio cartográfico con relación a estos lugares de poder, las experiencias de aplicación de la ley (materializadas en llamados de atención, registros en el observados, citación de acudientes o sentencias menores), justificaron el estereotipo del coordinador como tirano y de la coordinación como un espacio de afectividades negativas, ensombreciendo los esfuerzos cotidianos de los maestros (o al menos del coordinador académico) por establecer vínculos más comprensivos y humanos.

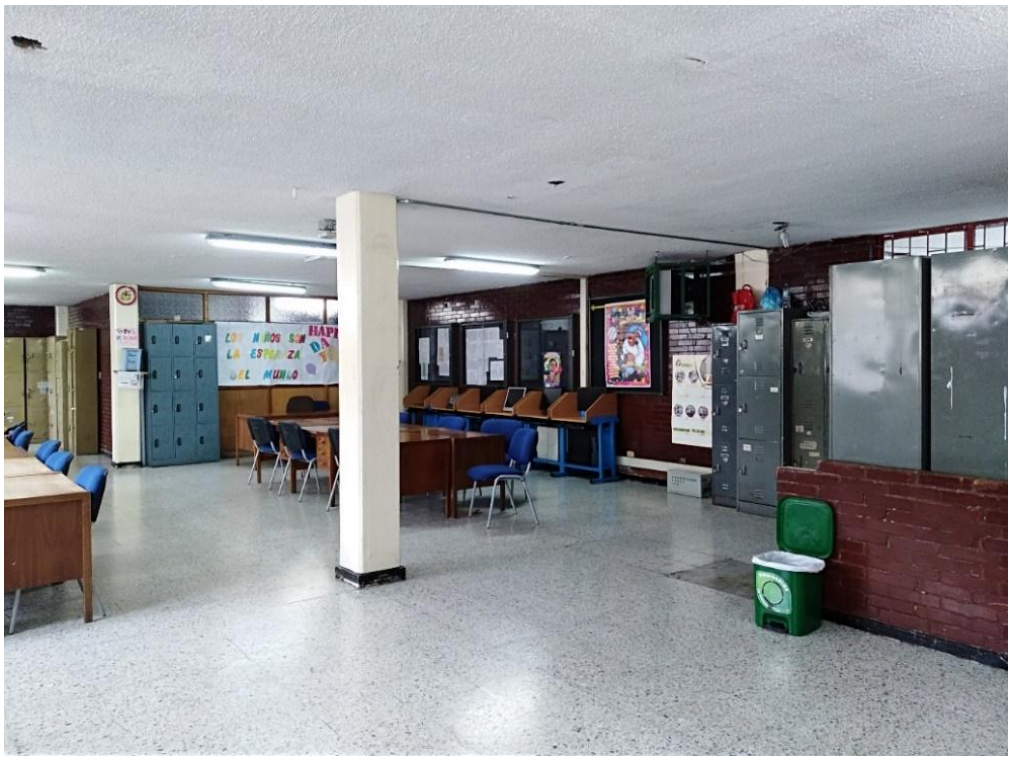
Imagen N° 29, Cartografía del colegio, grado 701



"No lleve el registro de cuantos "desadaptados" desfilaron hoy, pero las escenas eran muy similares: el profesor trae al culpable en medio de un clima de acusaciones y rectificaciones, el primero en ingresar siempre es el profesor y después el acusado, John escucha atentamente (siempre hace caras, abre los ojos y deja ver su emotividad por la historia narrada por su colega en las formas de su rostro, algo que todavía me parece cómico), luego de escuchar las quejas, interroga al estudiante, el profesor se marcha en medio de alegatos y pullas, ahora es problema del coordinador. Los castigos son variopintos: sanciones verbales, advertencias directas, sanciones escritas, reprimendas físicas como hacer las labores en la coordinación, sentarse y calmarse y, debo suponer, llamar a los acudientes." (28 de febrero de 2018)

"Al finalizar mi jornada sobre el comienzo de la quinta hora me dirigí a coordinación, con gran sorpresa que un pequeñín de sexto grado andaba de visita en el lugar; cabizbajo y ensimismado, estaba transcribiendo un texto del manual de convivencia a su cuaderno, el profesor John constantemente repetía las mismas frases reflexión que en el chico parecían ser recibidas como reprimendas. Basto con solo preguntar al niño sobre el asunto y este empezó a defenderse acaloradamente, pero sus ruegos eran inútiles, estaba en la oficina del coordinador, con el profesor en frente quien lo volvía a frenar con las frases sobre su actitud no solo en el salón, sino en la clase." (01 de marzo de 2018)

Imagen N° 30, Sala de profesores.



El ejercicio del maestro tampoco escapa de las políticas de administración educativa: para el gremio se diseñó la sala de profesores. Su arquetipo básico, trata de masificar el de las oficinas administrativas: todos los profesores cuentan con un pequeño escritorio y un casillero como micro-espacios personales. La sala de profesores del Almirante Padilla se ubicaba en la primera planta del viejo edificio, un salón gigantesco en el que se atraviesan algunas columnas de la estructura, está dotado de un conjunto de pequeños escritorios que simulan una gran mesa de juntas con igual número de sillas (las mesas se diferencian poco a la de los estudiantes en los

salones, apenas por su aspecto y antigüedad, es posible asegurar que estos escritorios personales no son más que la extensión del puesto estudiantil, cumpliendo similar función durante las reuniones de maestros: docilizar el cuerpo del profesor a los correctivos disciplinares).

El gran salón estaba adornado de información necesaria para el trabajo docente: horarios de clase, distribución de espacios, algunos posters con mensajes de motivación; sobre algunas mesas y armarios dispuestos por el lugar, esperaban maquetas o carteleras a que sus creadores vinieran a rescatarlas del olvido. Resaltaban algunas carteleras del sindicato de maestros y FECODE, el lugar tenía un aspecto casi lúgubre, pese a su buena iluminación y los intentos de un televisor de la década de los noventa por animar el ambiente. EL espacio, descomunalmente amplio, permanecía solitario: apenas cuatro o cinco profesores del total del cuerpo docente permanecían allí durante las dos o tres visitas relámpago que realice; tal vez amañados en sus salones-escuela producto de las políticas de asignación de aulas, los profesores se negaban a habitar el espacio, y los pocos que lo hacían, asumían una corporalidad ensimismada en sus propios asuntos, negando cualquier posibilidad de convivencia.

Esta ‘aura’ negativa respondía a los ejercicios formales de organización docente: la mayoría de los maestros relacionaban el espacio con las situaciones negativas que se presentaban durante las reuniones de maestros, quejas por el estado de la infraestructura escolar, problemas con la dotación de herramientas lúdicas, querellas entre maestros, discusiones sindicales, conflictos de interés, todas circunstancias que justificaban su animadversión al trabajo en equipo:

> “la sala de profesores no me gusta… es un espacio tan frío, solo, no es agradable… yo no sé, es como cuando tu llegas a ese lugar y como que no es agradable, o sea, yo llegaba allá y te miraban como, porque mi oficina no es cercana, te miran no sé, como raro. De hecho, yo allá tengo mi espacio de mediación, se ubicó para que los chicos que van a ser mediadores se formen y puedan resolver conflictos, y queda adentro de la sala, cuando yo voy saludo y nadie responde, hay ahí profes y sí responde uno es mucho. Entonces, digamos que no es un lugar donde uno diga ‘ay, es interesante, venga y hablemos’… no. Siempre está vacía, cuando yo voy hay por mucho tres profesores, la gran mayoría se queda en sus salones, digamos, tienen la hora que no tienen estudiantes, prefieren quedarse en sus salones; no sé si es de pronto porque en la sala de profesores suelen quejarse, ‘no me gusta esto, no me agrada’, ‘esto no debería hacerse así’, la sala de profesores, cuando se hacen reuniones, se ha convertido para

eso, no para un compartir, sino para hablar de los mínimos no negociables de convivencia y ahí siempre hay problemas porque no todos estamos de acuerdo. Para hablar de alguna situación particular que está pasando con el colegio a sala, entonces es un lugar para hablar de cosas problemáticas y no de cosas agradables, entonces, en esa medida, cuando tu llegas a la sala de profesores comienzan a quejarse, el comentario de uno, entonces él dijo, ella dijo… yo considero porque sí he escuchado los comentarios 'no vayas a la sala de profesores porque sí esta tal maestro no se puede decir nada" (psicóloga educativa, marzo 2018)

Imagen N° 31, Sala de profesores.

"no me gusta la sala de profesores, porque me parece que la sala de profesores si es un espacio como muy frío y muy carente de relaciones. En mi experiencia, uno hace más relaciones con los compañeros y colegas en sus salones o en otros espacios que en la sala de profesores" (maestro del área de humanidades, marzo de 2018).

Imagen N° 32, Sala de profesores.

La aritmética científica de la potencia de los espacios de administración de la cuestión educativa puede fracturar las formas de apropiación de los agentes educativos, a pesar de que se intenten tejer relaciones más cercanas e íntimas. El maestro, acostumbrado a sus relaciones de intimidad en la cotidianidad del aula-escuela, limita su habitabilidad de los escenarios de administración a circunstancias burocráticas, imposibilitando los lugares a estadios afectivos positivos que potenciarían el trabajo cooperativo. Tal vez estas relaciones de habitabilidad desde el afecto y la sensorialidad de los agentes escolares, explique porqué la investigación pedagógica

sobre el espacio educativo se ha centrado en el aula, dejando de lado situaciones que atraviesan la función del maestro en sus relaciones verticales con las políticas educativas. Además, de provocar una especie de fobia a los temas relacionados con cualidades cuantitativas de la escuela (monopolizados por las tecnologías de formación, la tecnocracia educativa y el diseño escolar por parte de profesionales no pedagógicos), dando mayor valor a los aspectos cualitativos centrados en la sensorialidad, la percepción y el afecto. Será menester de otras pesquisas corroborar o negar estas afirmaciones.

Imagen N° 33, Sala de profesores.

En conclusión, las relaciones verticales que configuran la burocracia escolar, han diseñado espacios rígidos, que tensionan las formas de apropiación y habitabilidad de los maestros y estudiantes localizadas en los sustratos de la cotidianidad. Las culturas académica y social, confrontan los parámetros de la cultura escolar mucho más diluida en los avatares de la convivencia cotidiana. Las tecnologías de formación y disciplinamiento produjeron espacios y sujetos que no pueden escapar de su función burocrática, tensionando las formas de afectividad que se suscitan en el trasegar de la vida escolar. Las tensiones entre la arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas educativas materializadas en la cotidianidad de la escuela, alcanzan

múltiples dimensiones vectoriales de definición y redefinición del espacio educativo y los agentes que la habitan, poniendo en cuestión la tesis de escuela tradicional como algo monolítico, evidenciando que el edificio escolar existe en función de complejos entramados de potencias de diseño y función que definen lo escolar, tensionados permanentemente con las formas de apropiación y habitabilidad que componen los sustratos de la cinética espacial de la escuela cotidiana.

CAPÍTULO CUATRO

4.1. A manera de conclusión

Durante este proceso investigativo surgieron dos cuestiones relacionadas con la existencia de la escuela, la primera concerniente al discurso de la escuela tradicional, y otra sobre la definición misma de escuela. Las tensiones entre la arquitectura escolar como discurso estético, formal e instrumental, lo pedagógico con sus relaciones entre la política educativa, la administración escolar y la cultura, y las prácticas educativas que articulan la cotidianidad de los agentes educativos con los discursos pedagógicos, leídas desde los parámetros de la etnografía educativa, ponen en evidencia la complejidad de la cuestión educativa desde esquemas espacio-temporales.

Generalmente cuando pensamos la escuela, nos referimos a las prácticas de los agentes que la habitan, la extensión y profundidad de esos vínculos formales constituyen en sí mismos un espacio educativo, es decir, donde se ubican y son contenidas esas relaciones solemos catalogarlo espacio escolar. La cuestión educativa ha definido dos estadios formales de análisis: uno relacionado con las prácticas *per se* de los agentes educativos y los conocimientos a impartir: el currículo escolar, las políticas educativas, la formación de maestros; y otro, centrado en las tecnologías relacionadas a los procesos de comunicación de los saberes y conocimientos enseñados (condiciones de aprendizaje, herramientas didácticas, circunstancias del medio); por tanto, el estudio del espacio educativo se ha focalizado en la importancia potencial de las tecnologías y las prácticas que contiene, el espacio escolar es un actor pasivo, un contenedor:

> La escuela es un contenedor que genera poder disciplinario. La ‘especialización’ disciplinaria es una característica que forma parte de la arquitectura escolar y se observa tanto en la separación de las aulas… como en la separación regular de los pupitres… hechos que facilitan la rutinización didáctica de las tareas y una cierta economía del tiempo académico. Esta especialización organiza minuciosamente los movimientos y los gestos de los actores que representan la dinámica educativa y hacen que a escuela sea un efectivo ‘contenedor de poder’. (Escolano, 2000, p. 185)

> Lo que ocurre con frecuencia es que la proclamación de los nobles fines formadores y la búsqueda afanosa de innovaciones pedagógicas, hace olvidar que la forma de los edificios, salones, patios, ventanas, rejas y muros donde se encarnan, es aún aquella carcaza arcaica cuya estructura… no es muy diferente a la de un reformatorio, un cuartel o un hospital,

> mientras sus ‘contenidos pedagógicos’ se mueven y fluyen con cierta velocidad. (Saldarriaga, 1999, p. 137)

Ir a la escuela es asistir a un espacio institucional dedicado a la aplicación de discursos de enseñanza y control de individuos inmersos en una cultura particular, con unos objetivos formativos definidos dentro de patrones estéticos, morales y científicos validados por la sociedad que la produce. En conclusión, la escuela es comprendida desde su función como culturizadora y formadora, donde se congregan unos agentes para ejecutar unas prácticas relacionales de poder-saber, poder-hacer y poder-sentir, materializándose en una estructura de habitación dócil, que debe servir como localizador primario de las macro-relaciones organizativas de la sociedad que la constituye.

El espacio escolar materializado es el cascaron que agrupa una serie de funciones, prácticas y relaciones centradas en la enseñanza de conocimientos y saberes validados por el grupo social, por tanto, su transformación, su modulación geométrica, su diseño formal, su habitabilidad se explica a través de las condiciones de función de los saberes, conocimientos, tecnologías y agentes que participan en el gran ritual de enseñanza-aprendizaje y de formación cultural. El espacio material no tiene mucho que contar con relación a la escuela y sus fines, más que, las maneras como son ejecutadas las premisas de función de la educación dentro de él, desechando cualquier intento de entablar un dialogo con ese espacio habitado, ya que sus formas, sus modulaciones están atadas a los debates que las generan y cuando estas incurren en el desuso, su figuración abra perdido sentido (llegando a señalar que su lenta evolución es un traspiés a la posibilidad de cambio real en el ejercicio educativo). Ha parecido mejor hablar directamente con las funciones pedagógicas y culturales o las tecnologías formativas y disciplinares o los agentes ejecutores que con un objeto monolítico anclado en el tiempo y el espacio que sirve de contenedor.

Pero, entonces, será que se puede invertir la relación analítica para intentar hacer hablar al espacio material de la escuela de lo que allí sucede, y aún más problemático, ¿será qué puede contar algo útil a la investigación pedagógica más allá de los discursos que justificaron su localización, diseño, construcción y uso?, en definitiva ¿puede hablar la escuela? Ciertamente, una investigación pedagógica que se dedique a discutir el local educativo, está obligada a hablar del espacio habitado para conservar su sentido pedagógico, de lo contrario, la conversación

giraría en torno a circunstancias estructurales, geométricas y estéticas del cascaron desechado ya muchas veces por frío, pasivo y anquilosado. A grandes rasgos, esta ha sido la idea que impulsa toda la investigación, este documento no es más que un intento por conversar con el edificio-escuela a través de diferentes canales relacionados con su existencia y función social: la de localizar, concentrar, especializar y permitir la enseñanza, el aprendizaje y la formación de individuos sociales.

Para poder zanjar el dilema de definición de la escuela y poner a consideración del lector las críticas a la categoría de escuela tradicional, es menester concentrarse en los resultados del ejercicio etnográfico en el colegio Almirante Padilla, por tanto, deben exponerse las conclusiones a las que ha habido lugar. Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983), al preguntarse el por qué construir la escuela como un objeto analítico dentro de un relato de construcción teórica, afirman que el sistema capitalista ha supuesto una escuela que es y no es, pero que, en su concreción, verdaderamente no es, es decir, la definición de escuela oscila ambivalente entre unas potencias educativas, unos objetivos supuestos que permiten diseñar, dar forma a la escuela y unas, y unas cinéticas surgidas de habitar el espacio escolar, siendo estas últimas para las investigadoras, las que le otorgan la verdadera forma a la escuela.

El dilema de ser y no ser, radica en la aparente desconexión entre lo que se espera de la escuela como institución y lo que sucede en la escuela como escenario de habitabilidad social. Verbigracia, a mediados del siglo XX la aparición de la escuela activa como política educativa e innovación pedagógica, condujo a una redefinición radical de la escuela con relación al modelo lancasteriano. Al establecer los macro-problemas formativos de la sociedad colombiana (bajo el discurso de la degeneración de la raza) e identificar los micro-problemas de la aplicación de las escuelas patriotas (como su capacidad de congregación, los resultados de su aplicación o el estado progresivo de sus espacios), se llegó a la conclusión que era necesario repensar todo el engranaje educativo, produciendo todo un nuevo discurso oficial de la escuela que se materializo inicialmente en el abandono de los locales escolares lancasterianos y la aparición de los edificios escolares de la escuela nueva (tumbaron los muros del colegio para volverlos a levantar “mucho mejor”).

Pero los espacios y las prácticas de la escuela nueva resultaron contradictorios en la práctica: los nuevos edificios escolares reprodujeron en masa los rígidos preceptos sobre el cuerpo y el

aprendizaje del local-escuela lancasteriano, las tecnologías de disciplinamiento se complejizaron (se pasó de ‘la letra con sangre entra’ a las premisas de ‘mente sana, cuerpo sano’ y ‘un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar’), y surgieron los espacios especializados por áreas del conocimiento y formación. Un ejemplo de ello, es la tensión entre los objetivos que dieron lugar a la aparición del patio como un lugar donde el ambiente entraba al proceso de aprendizaje y las formas como este se adaptó al ejercicio de enseñanza de las cuestiones físicas y de construcción de un buen ciudadano pasivo y dócil. En el espacio donde el juego debía potenciar la imaginación y el descubrimiento, se diseñaron rituales para el control del movimiento como la formación y los ejercicios físicos, en virtud de parámetros de salud e higiene, provocando prácticas de apropiación hibridas que tensionan las relaciones escolares de los agentes educativos en la cotidianidad:

> Sí hoy vemos coexistiendo estos dos elementos (las tecnologías de disciplinamiento y los modelos pedagógicos) en una engañosa unidad, las historias y ritmos de formación de cada uno de los componentes no ha sido la misma, su finalidad es diversa, y su refinamiento ha atravesado por procesos que hay que diferenciar para poder entender su dinámica conjunta. Podrimos pues pensar en una relación de forma a contenido, donde cada una afecta al otro, pero con la particularidad de que los requerimientos de la forma organizativa no coinciden punto a punto con las bondades y exigencias del contenido pedagógico, y viceversa. (Saldarriaga, 1999, p. 136)

Algo similar ocurrió con el salón de clases, que se desarticulo en espacios especializados relacionados con los deberes del maestro como disciplinador y corrector de formas y prácticas anormales o moralmente reprochables, relegando la función pedagógica a momentos y lugares concretos: El maestro-coordinador, el maestro-orientador, el maestro-psicólogo y el maestro-gerente surgieron a la par de la coordinación, la orientación, el centro psicológico y la rectoría, mientras el maestro-magistral fue relegado a los espacios de enseñanza singular, el profesor de biología en los laboratorios, el de sociales en las salas de historia y geografía, el de educación física al patio-cancha. Estas escisiones funcionales de profesionales y espacios especializados dieron lugar a nuevas prácticas que, dependiendo de los niveles de relación afectiva y de apropiación de los agentes educativos en la cotidianidad del colegio, afirmaban o redefinían los objetivos de la escuela como institución social y de poder-saber. El diseño de espacios escolares

parece surgir de las tensiones entre los modelos pedagógicos hegemónicos, los fines formadores de las políticas educativas y las condiciones de habitabilidad de los agentes en la cotidianidad escolar, resaltando los criterios de quien, para el momento, alcanzará mayor relevancia utilitaria

Esta relación de dependencia funcional espacio-maestro es mucho más evidente en los escenarios abandonados u olvidados del colegio. En el Almirante Padilla co-existen espacios especializados en desuso junto a las aulas habitadas, producto del abandono de discursos políticos y pedagógicos sobre la función formativa y de enseñanza: en el costado oriental, un viejo invernadero junto al laboratorio de química, se conserva aislado como memoria material de los tiempos cuando el colegio recibía masas de estudiantes de origen campesino y la formación en oficios agrícolas parecía servir de fundamento pedagógico para la función educativa de la naciente institución local, a principios de la década de los ochenta del siglo veinte, cuando migrantes rurales se asentaban en el borde sur-oriental de la ciudad de Bogotá y comenzaban a reclamar del estado educación para sus hijos, acorde con sus principios de vivencia.

También, fue la situación que afronto la formación técnica ofrecida en la década de los ochentas y noventas del siglo XX en el Almirante Padilla: el edificio que se levantaba en el costado occidental y que compone los espacios más jóvenes de la estructura, alberga los talleres de oficios técnicos con su mobiliario especializado, que alguna vez fueron el furor educativo entre los habitantes de la zona:

> "Cuando el colegio era técnico nos faltaba espacio, eso eran muchos los chicos que intentaban ingresar a estudiar acá, las mamitas hacían fila desde la madrugada para obtener un cupo para sus hijos. Pero todo eso se acabó, cuando las reformas de los noventa, creo, cuando la formación técnica se la dejaron a los INEM, todo ese plan de estudios lo enviaron a Ciudad Bolívar y, nosotros acá no sabíamos qué hacer con esos salones, no teníamos los conocimientos para utilizar esas máquinas. Al final todo eso se arrumo y los salones se cerraron, y allá están, escondidos debajo de la tarima sin que nadie pueda usarlos… nos quedó el lema "ciencia y tecnología como dimensión humana", pero de técnico tenemos el recuerdo" (maestra del área de humanidades, febrero 2018)

Los espacios en desuso, donde se almacenan los cadáveres materiales de las políticas educativas y los modelos pedagógicos desechados, se erigen como monumentos de la existencia pasada de maestros-especializados que ya no habitan la escuela. Se podría señalar que los

espacios no pudieron seguir el cambio vertiginoso de los modelos pedagógicos, pero la realidad es distinta, porque los maestro-técnicos también fueron expulsados de la cotidianidad escolar, es decir, el hibrido actual del edificio escolar del Almirante Padilla habla de lo que lo ha constituido, de lo que ha sustentado su existencia, son sustratos de experiencias que dieron forma y función a la escuela dentro de los marcos de la cultura académica y social, definiendo relaciones de extrañeza o apropiación ligadas a las formas en que se han definido los parámetros educativos en la sociedad. Y sí los agentes que hoy habitan la escuela intentan habitar esos espacios, se ven abocados a generar otros parámetros de habitabilidad distintos a los que el lugar poseía en el pasado:

> "Cuando llegué al colegio, empecé a llevar a mis estudiantes a la huerta, porque me parecía un espacio tranquilo y cómodo para hablar. Pero rápidamente los profesores de ciencias naturales comenzaron a hacer clase allí, y no pude volver, debieron pensar que podía dañar algo allí, así que lo adecuaron y empezaron a dar clase. Era un lugar bonito para hablar, pero yo no puedo andar peleando con los otros profesores" (psicóloga escolar, marzo de 2018)

Para Saldarriaga (1999) estas situaciones de co-existencia son callejones sin salida, que pueden servir de fuente de soluciones creativas, de riqueza de sentidos y posibilidades de fluidez, y puede tener razón, pero estas nuevas relaciones están en función, no de reactivar modelos y políticas pasadas, sino de suplir otras necesidades configuradas en la cotidianidad de habitar el local escolar, al punto que pueden resultar disfuncionales, porque ponen en tensión los fines formativos y las necesidades pedagógicas, es decir, su materialización corre el riesgo de resultar amorfa (como un Frankenstein educativo):

> "El profesor John mando llamar a una profesora de educación física para que nos prestará el espacio, un salón en la primera planta, en el edificio antiguo, era un laboratorio de química o física que funcionaba de salón-bodega para los implementos de deportes. Estaba provisto de cuatro mesones de unos tres metros de largo y un metro de ancho que se confrontaban, al fondo, sobre una esquina se ubicaban varias colchonetas y balones, además de un rollo de papel craff de unos dos metros de ancho. El salón compartía la ventana con lo que parecía un huerto escolar, lo que le restaba bastante luz y oxígeno al lugar, ya que las únicas ventanas fijas disponibles se ubicaban sobre el muro de ingreso y no excedían los cincuenta centímetros de ancho, en definitiva, un espacio bastante difícil para trabajar.

> Me fue bastante difícil organizar a los estudiantes, todos se mostraban reacios a trabajar, así que tuve que dedicar mucho tiempo para que guardaran sus pertenencias en las maletas. Para que no se sentaran en ninguna silla, tuve que solicitar que los asientos, unas butacas de patas metálicas y base de madera en forma circular, fueran puestos boca abajo sobre los cuatro mesones, idea que no gusto mucho entre los participantes. Al final, la única justificación posible tendría que ser mi "autoridad como maestro"; la primera actividad fue todo un desafío, ya que la mayoría la asumió como la oportunidad para golearse entre los compañeros, al punto que casi que tuve que guiar más de diez muchachos para calmarlos, el silencio fue el gran ausente. La reflexión no tuvo mucha participación y tuve que hacerlos sentar en el piso sobre el corredor central para evitar pequeñas resistencias en las zonas ciegas, abundantes por la atura de los mesones." (01 de marzo de 2018)

Al parecer no hemos entendido la relación entre la función pedagógica y formativa de los agentes educativos y los espacios especializados de la escuela, en la práctica, la escuela como cascaron de actividades educativas resulta más cómodo para evadir los dilemas de ruptura y continuidad que las políticas educativas, los modelos pedagógicos y las prácticas escolares sufren con cada nuevo movimiento de innovación escolar. En los espacios en desuso, la apropiación disfuncional es más palpable porque los sustratos espacio-temporales que constituyeron su articulación geométrica, pedagógica y formativa se hayan debilitados por el abandono, ya que, los nuevos agentes se encuentran restringidos por los discursos renovados a apropiarse de sus valores sensitivos y afectivos anclados a preceptos pedagógicos y formativos lejanos, haciendo posibles relaciones de extrañeza o desconocimiento, lo que facilita que el espacio-cascaron resulte enviudo en cualquier otra función educativa mediatizada por la velocidad de la vida cotidiana.

En el caso de espacios que han conservado su función activa pero cuyas premisas de acción formativa y pedagógica han sufrido cambios de estilo "innovador", los sustratos de apropiación que definen las condiciones de habitabilidad se fusionan en juegos de resistencias o impulsión, decantándose en relaciones tensionales entre los agentes, el espacio y las prácticas. Verbigracia, el salón de clases es por excelencia el espacio del maestro, como vimos, surge con él y se redefinen a la par, pero, a pesar de la especialización de los espacios de enseñanza, el maestro sigue articulando su práctica cotidiana en el aula a los objetivos formadores, aunque la función

espacial dicte que debe dedicarse exclusivamente a los preceptos pedagógicos. La relación íntima entre el maestro y el aula-escuela todavía se aferra a los tiempos y espacios del maestro lancasteriano, a tal punto, que el primer conciliador de conflictos dentro del conducto regular de la escuela es el maestro-magistral y el primer escenario el salón de clases.

El gran problema de las innovaciones tecnológicas en la escuela ha resultado en su evaluación inmediata, de una necesidad de establecer fracturas desconociendo el esqueleto del sistema: de la escuela lancasteriana a la escuela nueva, de la escuela nueva a la escuela de artes y oficios, de la formación técnica a la mega-escuela, en todos los momentos se ha pretendido hacer un corte entre lo viejo y anquilosado para dar paso a lo novedoso e innovador, desconociendo los sustratos de habitabilidad que los agentes educativos han construido a lo largo del tiempo y que se han materializado en el edificio escolar.

Las criticas contemporáneas al maestro y a la escuela por parte de agentes externos a la cuestión educativa cotidiana, atrincherados en los oficios administrativos de la política educativa o la investigación pedagógica, se centran en resaltar los "horrores" que arrastran los agentes y los espacios "atrapados" en consignas moribundas que sustentan prácticas casi "medievales" que hacen del oficio de enseñanza-aprendizaje algo negativo, en palabras de Peter Mclaren (1995) "la manera de administra el arreglo espacial del aula, ha sido socio-fugal en vez de socio-fetal, es decir, ha estado diseñada para inhibir interacciones sociales más que promoverlas" (p. 89):

> No puede hacerse educación para el siglo XXI en un edificio del siglo XX. El gobierno tiene que pensar en espacios físicos que respondan a las necesidades del siglo XXI, sin hacer gastos excesivos, pero con espacios más abiertos y colaborativos. No hay otro camino, porque los nuevos espacios así pensados van a permitir hacer cosas que son muy diferentes a las que hace un maestro en un aula tradicional. (Nair, 2015, p.3)

> A su juicio [la diseñadora holandesa Rosan Bosch], las instituciones educativas modernas tienen que adaptarse al hecho de que todos somos diferentes, y el diseño del espacio puede cambiar el modo de pensar y funcionar. Consciente de ello, se abocó a proyectos en los que fue agregando formas, colores y nuevos espacios, que pronto fueron imitados en otros lugares y han contribuido al debate; una discusión que implica cambiar la forma como

> tradicionalmente están concebidas las aulas y las clases, en las que los niños llegan, se sientan y se limitan a escuchar y a realizar lo que les dice el profesor. (Gonzáles, 2017, p. 1)

El espacio físico de la escuela y los agentes educativos han aprendido a sortear todos estos momentos de convulsión de cambios radicales, han logrado hacer que co-existan visiones distintas de la escuela en un mismo espacio, construyendo híbridos a través de las relaciones cotidianas, no porque exista una resistencia al cambio, sino porque la escuela es un complejo de sustratos cinéticos y potenciales en permanente tensión, es decir, la existencia del espacio escolar, el maestro y el estudiante que conocemos hoy, desde su función y su relación cotidiana, emergen como materializaciones de momentos y debates discursivos formativo y pedagógicos que se han producido y decantado en los avatares de la historia de la escuela y las diferentes formas de habitar el espacio escolar.

La escuela es una institución de lenta transformación que se habita en momentos acelerados de la vida moderna, es tensión móvil, similar a las mesas de fuerzas usadas en los laboratorios de física: la arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas educativas están en permanente acomodación tensional en busca del equilibrio, de la armonía (como consideración utópica), y son los vínculos entre los agentes educativos, los espacios y los discursos pedagógicos y formativos los que definen los vectores de relación; los pesos están relacionados con la cantidad de sustratos, es decir, con las experiencias administrativas, institucionales, pedagógicas y formativas que logran permanecer el en tiempo-espacio decantándose en rituales cotidianos, sirviendo de soporte a la mesa educativa (entre más relaciones afectivas, sensoriales, de control, de disciplinamiento, de regulación y de enseñanza-aprendizaje logren decantarse, más robusta será su sustrato experiencial).

Pretender que los cambios radicales del espacio crearan rupturas definitivas en las formas de habitar la escuela o que las nuevas formas de vivir la experiencia educativa provocaran locales escolares diametralmente distintos a los “tradicionales”, es seguir negando todo un engranaje complejo producto de habitar en el espacio-tiempo del colegio y toda una carga inter-subjetiva que ello implica. Es en este mismo punto, sobre el que la categoría de escuela tradicional, entendida como dicotomía entre lo viejo y anquilosado y lo novedoso e innovador, me resulta conflictiva y bastante reduccionista para entender los tiempos de la escuela: no existe una materialidad que podamos señalar de tradicional porque, cuando analizamos los momentos de

transformación de la cuestión educativa, lo que encontramos son espacios y prácticas que corresponden a unas necesidades y desarrollos de la cultura social y académica en periodos particulares, que permitieron la configuración de una cultura escolar singular, la cual ha ido tejiendo vasos comunicantes en los diferentes momentos de definición y redefinición desde la habitabilidad, y que constituyen lo que terminamos señalando como escuela.

Observando en retrospectiva, las conclusiones a que ha habido lugar en este ejercicio etnográfico, deben ponerse a consideración de futuras indagaciones alrededor de las tensiones entre el espacio escolar, el currículo y las funciones de los agentes educativos, ya que están atadas a los límites que mi formación y mi corta experiencia educativa, que pueden resultar en consideraciones ligeras o poco sustentadas. Veo importante seguir planteando conversaciones reflexivas con la escuela en todas sus dimensiones de existencia: como discurso formativo y pedagógico, como materialidad estética y geométrica, como entramado de relaciones entre el maestro, el estudiante y el saber, como símbolo de organización social, como espacio-tiempo de producción y reproducción de saberes y prácticas afectivas y sensoriales.

Agradezco a las personas que hicieron posible estas líneas, al colegio Almirante Padilla por acogerme y permitirme escarbar un poco de su cotidianidad, a la Universidad Pedagógica Nacional por proporcionarme los medios y los modos que han dado lugar a estas reflexiones. Espero poder seguir aportando a la construcción de la escuela como relato teórico desde las marismas del ejercicio profesional cotidiano, poder ampliar estos análisis a estadios más juiciosos, rigurosos y densos, que no estén limitados por las dolencias que hoy me encasillan en los márgenes de una labor mediocre y poco dedicada, porque la empresa a la que pretendo estas cavilaciones simples y superficiales ostenta ya sustratos configurativos densos y profundos. Este acercamiento inicial a mi labor como maestro-investigador me hace consciente de la tarea colosal que significa la institución ante la que me veo ubicado, y me compromete a continuar aportando la conceptualización de la construcción social de la escuela, desde una mirada crítica de auto-formación constante. Lo escolar no puede seguir admitiendo miradas que reduzcan el ejercicio del maestro a un simple aplicador de instrumentos, requiere del compromiso de un profesional que reconozca en su función el alimento más potente de definición y redefinición de la escuela como institución compleja y espesa:

Buscamos la presencia de la historia en la institución, así como del estado en sus formas más implícitas; buscamos las apropiaciones reales y potenciales que se dan ‘desde abajo’, desde los sujetos particulares que viven cotidianamente la institución. Buscamos nuevas categorías y formas de intervención política y pedagógica. Esta son inquietudes que nos llevan a participar en la construcción social misma de lo escolar. (Rockwell-Ezpeleta, 1983, p. 16)

Bibliografía

Álvarez Mendiola, Rubén (2015). *Para aprender, tiremos las paredes. Una conversación con Prakash Nair*. Revista formar hoy. Ciudad de México, México. 3 pp.

Escolano Benito, Agustín (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Biblioteca nueva. Madrid, España. 253 pp.

Forno, Amilcar; Alvarez-santullano, Pilar; Rivera, Rita. *Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: una mirada antropológica a la educación actual en el territorio Mapuche-Hilliche*. Revista de antropología chilena, volumen 41, serie N°2. Santiago de Chile, Chile. 16 pp.

Garza, Gustavo (2007) *Conmemoración del trigésimo aniversario del edificio de El colegio de México*. Revista estudios demográficos y urbanos, volumen 22, serie N°1. Ciudad de México, México. 6 pp.

Geerz, Cliford (2003) *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial. Barcelona, España. Pp. 19-40.

González, Cristina (2017) *Cree usted qué el diseño de aulas es un tema importante. Web de maestros CMF*. Recuperado de http://webdelmaestrocmf.com/portal/cree-usted-que-el-diseno-de-las-aulas-es-un-tema-importante/.

Guber, Roxana (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo editorial Norma. Bogotá DC, Colombia. 129 pp.

Maldonado Tapias, Rafael (1999). *Historia de la arquitectura escolar en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá DC, Colombia. 183 pp.

Manual de Convivencia escolar (2017) *Agenda Escolar 2016-2017*. Colegio Almirante Padilla. Bogoá DC, Colombia. 200 pp.

Mclaren, Peter (1995) *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de os símbolos y gestos educativos*. Editorial siglo XXI editores. Londres, Inglaterra. Pp. 293.

Mesmin, Georges (1967). *La arquitectura escolar, forma silenciosa de enseñanza*. Revista Janus. Pp. 62-66.

Ministerio de educación Nacional, MEN (2015). *Plan de infraestructura educativa. Gobierno de Colombia*.

Mitchell, Timothy (2002) *¿puede hablar el mosquito?* Universidad de California. Berkeley, Estados Unidos. Pp. 19-53.

Moser, W. M. (1933) *La escuela en la ciudad*. Revista AC, Vol. II. P. 28.

Page, Carlos A. (2004) *Los simbólicos edificios de las escuelas normales de Córdoba (Argentina).* Revista Historia de la educación, volumen 6, serie N°6. Boyacá, Colombia. 17 pp.

Páramo, Pablo (2011) *Etnografía rápida*. La estrategia etnográfica de investigación en ciencias sociales. La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Compilador: Pablo Páramo. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá, Colombia. Pp. 145-152.

Pérez Gómez, Ángel I. (1995) *La escuela, encrucijada de culturas*. Revista investigación en la escuela, N° 26. Universidad de Málaga, España. 16 pp.

Pérez Gómez, Ángel I (2009) *las funciones sociales de la escuela: de la reproducción crítica del conocimiento y la experiencia*. Laboratorio de políticas públicas CLACSO. Buenos Aires, Agentina. 47 pp.

Quinceno C. Humberto (1986). *Historia de la práctica pedagógica en Colombia siglo XX: educar para gobernar*. Universidad del Valle, Cali, Colombia. 17 pp.

Rockwell, Elsie; Ezpeleta, Justa (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación. Sao Paulo, Brasil. 16 pp.

Rockwell, Elsie; Candela, Antonia (2009) *¿qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula*. Revista de investigación, N° 8. Universidad Veracruzana. Veracruz, México. 28 pp.

Rockwell, Elsie (1997) *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. La escuela cotidiana. Fondo de cultura económica de México. Ciudad de México, México. 44 pp.

Saldarriaga Vélez, Oscar (1999) *Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá, Colombia. 316 pp.

Toranzo, Verónica (2008) *Pedagogía y arquitectura en las escuelas primarias argentinas*. Revista de estudios y experiencias en educación, serie N°13. Santiago de Chile, Chile. 9 pp.

Uribe, Carlos Alberto (2011) *La estrategia etnográfica de investigación en ciencias sociales*. La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Compilador: Pablo Páramo. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá, Colombia. Pp. 129-144.

Vigarello, Geroge (2005) *Corregir el cuerpo, historia de un poder pedagógico*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina. 252 pp.

Zardoya Loureda, María Victoria (2015) *La arquitectura educacional de los sesenta en Cuba. Revista arquitectura y urbanismo*. Volumen 23, serie N°3. La Habana, Cuba. 14 pp.

Anexos

1. Encuesta a maestros y maestras:

¿Qué relación tiene con la institución?

¿Cuánto tiempo lleva vinculado al colegio?

1.1.Pedagógico-espacial:

¿Qué espacios dentro del colegio considera usted son diseñados para la enseñanza?

¿Qué lugares dentro del colegio están diseñados para actividades distintas a la enseñanza?

1.2.Didáctico-espacial:

¿Cuáles son las condiciones espaciales de un aula para el proceso de enseñanza?

¿Tiene en cuenta el espacio en su planeación académica? ¿por qué?

1.3.Afectivo:

¿Cómo sería su aula ideal?

¿Cuáles son sus lugares favoritos y los espacios que evita dentro de la escuela? ¿por qué?

1.4.Contexto institucional:

¿Cuál cree usted que es la relación entre la escuela y la comunidad?

¿Considera usted que existe una relación en la manera en que los estudiantes habitan la escuela y la manera en que habitan su comunidad? ¿por qué?

1.5.Memoria-experiencia:

¿Qué espacios recuerda usted de su vida escolar? ¿por qué?

¿Encuentra usted alguna diferencia entre la forma como habitaba el espacio cuando era estudiante a ahora siendo maestro?

1.6.Propuesta espacial:

Usted debe asesorar a un arquitecto en el diseño de una institución educativa; ¿cuál es la escuela que usted piensa o sueña?

1.7.Preguntas de cierre:

¿Cuál es la relación que existe entre práctica educativa y arquitectura escolar?

¿Ha cambiado el edificio educativo entre su experiencia como estudiante a su vivencia como maestro?

1.8.Conocimiento histórico:

¿Qué circunstancias rodearon la construcción del colegio?

¿Cuál fue el modelo pedagógico que dio origen a la institución y cómo se relacionó con la construcción del edificio escolar?

¿Cuáles han sido los cambios físicos y pedagógicos más significativos que ha experimentado el colegio?

¿Cómo observa el colegio en la actualidad: qué sentimientos y sensaciones le genera?

¿Identifica transformaciones profundas en la forma de relacionarse con el colegio en los estudiantes, maestros y la comunidad?