

Tiempos, espacios y Nuevo Régimen Académico de la educación secundaria en la provincia de Córdoba

Times, spaces and the New Academic Regime of secondary education in the province of Córdoba

Andrea Graciela Martino¹

María Florencia Serra²

Analía Van Cauteren³

Luisina Zanuttini⁴

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/uker8bfkj>

Resumen

El presente artículo se enmarca en un Proyecto de Investigación denominado "El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar" (2018-2022). Se trató de una investigación cualitativa que tuvo como principal propósito realizar un análisis entre las políticas educativas de inclusión, la ampliación del derecho a la educación con la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria, los formatos escolares y los sentidos construidos por lxs sujetos en las escuelas. En esta oportunidad interesa detenernos en los espacios y tiempos escolares, en tanto rasgos y componentes estructurantes de la forma escolar moderna, que en las últimas décadas vienen siendo objeto de desnaturalizaciones e interpelaciones respecto a cómo fueron concebidos y organizados para la escolarización de masas. Por ello focalizamos en el Nuevo Régimen Académico (NRA) sancionado en 2018 en Córdoba. Puntualmente, nos preguntamos de qué manera el NRA entra en diálogo y/o tensión con aquellos elementos estructurantes de la organización escolar como el tiempo y el espacio, focalizando en las Trayectorias Escolares Asistidas (TEA) que el presente régimen propone como dispositivos pedagógico-institucionales. A partir del trabajo de campo en tres escuelas secundarias cordobesas, proponemos algunos análisis, reflexiones e interrogantes acerca de las relaciones entre NRA, espacios, tiempos escolares e inclusión educativa.

Palabras clave: educación secundaria; espacio y tiempo escolar; forma escolar; régimen académico

Abstract

This article is part of a research project entitled "The right to secondary schooling. Contributions to the (de)construction of schooling conditions and the school format" (2018-2022). It was a qualitative research whose main purpose was "to build a relational analysis between the decisions

and proposals of educational inclusion policies, the expansion of the right to education with the extension of compulsory secondary school, school formats and the meanings constructed by social actors in secondary schools". On this occasion, we are interested in focusing on school spaces and times, as features and structuring components of the modern school form, which in recent decades have been the object of denaturalisation and questioning with respect to how they were conceived and organised for mass schooling. For this reason, we focus on the New Academic Regime (NRA) enacted in 2018 in Córdoba. Specifically, we ask ourselves how the NRA enters into dialogue and/or tension with those structuring elements of school organisation such as time and space, focusing on the Assisted School Trajectories (TEA) that this regime proposes as pedagogical-institutional devices. Based on fieldwork in three secondary schools in Cordoba, we propose some analyses, reflections and questions about the relationships between NRAs, spaces, school time and educational inclusion.

Keywords: secondary education; school space and time; school form; academic regime

Recepción: 04/07/2023

Evaluación 1: 07/08/2023

Evaluación 2: 02/08/2023

Aceptación: 3/09/2023

Introducción

El presente artículo se enmarca en un Proyecto de Investigación desarrollado entre los años 2018-2022, que se denominó El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar, dirigido por la Dra. Alejandra Castro y codirigido por la Esp. Silvia Oliva, y radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Proyecto de investigación CONSOLIDAR 2018-2022, SECYT, FFyH, UNC). El mismo se inscribe dentro de la investigación cualitativa y tuvo como principal propósito realizar un análisis entre las políticas educativas de inclusión, la ampliación del derecho a la educación con la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria, los formatos escolares y los sentidos construidos por los sujetos en las escuelas.

En este escrito, interesa detenernos en los espacios y tiempos de las escuelas, en tanto rasgos y componentes estructurantes de la forma escolar moderna que, en las últimas décadas, de la mano de las políticas de inclusión educativa y particularmente desde la pandemia por COVID 19 (durante los años 2020 y 2021), vienen siendo objeto de desnaturalizaciones y problematizaciones respecto a cómo fueron concebidos y organizados para la escolarización de masas. Uniformidad, homogeneidad, control y jerarquía fueron las notas más relevantes con las que el tiempo y el espacio fueron connotados durante décadas en las escuelas argentinas, con algunos cambios de acuerdo a las tradiciones pedagógicas que lograron interpelarlos.

En las últimas décadas, en especial desde la sanción de la Ley Nacional de Educación N°26.206 en el 2006 y la extensión de la obligatoriedad a toda la educación secundaria, una gran cantidad de experiencias y de políticas públicas al intentar resolver la problemática de la exclusión, vienen tensionando el carácter de 'supuesta' inmutabilidad que durante siglos revistieron componentes como el espacio y el tiempo escolar. Durante la pandemia se alteraron el tiempo y el espacio escolar con las medidas del ASPO y DISPO¹ -en especial en el 2020- alimentando y profundizando el ánimo desnaturalizador que se venía configurando desde las políticas educativas y desde el campo académico -especialmente desde la sociología de la educación- a través de las categorías de forma y/o gramática escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994; Tyack y Cuban, 1994; Terigi, 2007, 2009, 2010; Southwell, 2012).

En la provincia de Córdoba, la medida de política educativa relativa a modificar el régimen académico en las escuelas secundarias -Nuevo Régimen Académico (NRA) sancionado en el 2018- se inscribe en el conjunto de estrategias y decisiones que forman parte de definiciones acordadas en el marco del Consejo Federal de Educación² y de esfuerzos políticos del Estado provincial por responsabilizarse de las trayectorias escolares de sus estudiantes. Su inicio y puesta en acto viene generando variadas discusiones en torno al cumplimiento del derecho a la educación de lxs jóvenes, a la vez que conmociona aspectos cristalizados del formato escolar de la educación secundaria. En este sentido, entendemos que esta regulación se configura como una oportunidad, desde nuestra investigación, para interrogar acerca de las prácticas, usos y significaciones que esta nueva regulación puede implicar sobre espacios y tiempos escolares. En los apartados que siguen abordaremos dichas cuestiones y los análisis producidos al respecto. Para ello presentamos la estrategia metodológica de la investigación y algunos de sus desafíos en primer lugar, luego desarrollamos teóricamente las categorías de espacio y tiempo escolar. A continuación, presentamos referencias empíricas recuperadas del trabajo de campo en las escuelas secundarias, articulándolas con análisis y nuevos interrogantes. Finalizamos con algunas reflexiones que apuntan a proponer nuevas preguntas y profundizar en las discusiones sobre inclusión, régimen académico, espacios y tiempos escolares.

¹Durante la pandemia por COVID-19 en la República Argentina se tomaron medidas sanitarias que se reconocieron bajo los nombres de ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio) y DISPO (Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio). El primero implicó no asistir a los edificios educativos y desplegar estrategias tendientes a sostener la escolaridad desde los hogares (aulas virtuales, cuadernillos, audios de whatsapp, programas de televisión estatales, entre otras). Durante el DISPO se habilitó el ingreso a las instituciones, de manera paulatina y regulada, con subgrupos, utilizando otros espacios (más allá de las aulas) y reorganizando los tiempos.

²El Consejo Federal de Educación (CFE) en las resoluciones 84/2009, 93/2009 y 330/2017 expresaba acuerdos con las jurisdicciones en torno a la necesidad de revisar los regímenes académicos jurisdiccionales sancionados en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Estrategias metodológicas para investigar espacios, tiempos y NRA

En este artículo se pretende realizar un análisis relacional entre tiempos, espacios y una política educativa de inclusión (NRA). Para ello, los datos que aquí se presentan se han producido en el marco de una investigación descriptiva y cualitativa, que desde un enfoque socio antropológico permite explorar en las "estructuras de significados" (Vasilachis de Gialdino, 1992, p.57) y la multidimensionalidad de las distintas realidades y escenarios en estudio.

Entre las estrategias de recolección de datos utilizamos herramientas de la etnografía orientadas al campo de la educación como entrevistas, observaciones, lectura y análisis de documentos. Las observaciones permitieron establecer un "contacto empírico con los objetos/sujetos/situaciones de interés a los fines de su descripción, explicación, comprensión" (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, p. 191) y las entrevistas una conversación que posibilitó conocer cómo interpretan los sujetos sus experiencias poniéndolas en términos que son propios (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Para este artículo, recuperamos el trabajo de campo realizado en tres escuelas secundarias ubicadas en la ciudad de Córdoba Capital durante los años 2018 - 2022. Dos de estas escuelas se encuentran ubicadas en contextos de pobreza y segregación residencial, mientras que la otra, se encuentra ubicada en la zona céntrica de la ciudad.

Específicamente hemos recuperado datos de las entrevistas en profundidad realizadas a los equipos de gestión directiva, para conocer los sentidos construidos por estxs sujetxs en torno a las decisiones sobre el NRA y sus traducciones en los contextos institucionales y locales específicos.

Dado que el NRA es una política que se está implementando de manera escalonada en la provincia de Córdoba, las entrevistas a los equipos directivos de las escuelas de nuestro universo empírico, se realizó a medida que cada una de estas instituciones quedaba incluida en esta regulación. Así, la escuela 1 fue una de las primeras en formar parte del grupo de instituciones que comenzaron a implementar el NRA, mientras que las escuelas 2 y 3 quedaron incluidas en el 2020, pero comenzaron a implementarlo desde el 2022 con la presencialidad plena. Esto permite comprender los diferentes momentos en que se realizaron las entrevistas que en este artículo se recuperan.

Tiempo y espacio. Algunas consideraciones conceptuales sobre la escuela secundaria y su forma

En este apartado nos interesa proponer algunas conceptualizaciones sobre espacios y tiempos escolares como componentes estructurantes y estructurales de la forma escolar, que son producto de investigaciones y reflexiones que se vienen construyendo de forma individual y colectiva³ en el

³Estamos haciendo referencia a las siguientes investigaciones: Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en escuelas secundarias rurales. Territorios, sujetos y

marco del Proyecto de investigación marco.

Partimos de entender que tanto el tiempo como el espacio escolar no devienen un telón de fondo, una exterioridad que está por fuera de las experiencias escolares de docentes y estudiantes, no vienen hechos ni se presentan como algo dado, sino que son una construcción, una producción de lxs sujetxs intervinientes.

En este sentido resulta necesario considerar el modo en cómo se organizan, estructuran, representan, generan o producen determinadas prácticas y efectos en los escenarios escolares. Asumiendo que ni los espacios ni los tiempos vividos, en tanto construcciones culturales, son neutros o asépticos, se ha comenzado a explorar la idea de que los mismos transmiten un mensaje y materializan intenciones determinadas (Escolano Benito, 2000; Trilla, 1999) en un diálogo que no es lineal ni simple (Serra, 2018). Existen experiencias en las que los proyectos pedagógicos desplegados desconocen la materialidad de los espacios, "(...) los ningunean, se ordenan sobre principios que no los incluyen. Orden material y orden simbólico se desacoplan, y cada uno de ellos, por separado, pierde fuerza" (Serra, 2018, p. 40). Es posible distinguir prácticas innovadoras en edificios escolares tradicionales, como también distinguir proyectos arquitectónicos que sugieren usos alternativos y lo mismo no sucede. Hay un desacople que en ocasiones tiene que ver con aquello que lxs sujetxs hacen al espacio, las traducciones sobre lo que reciben es lo que se pone en juego, "un juego dialéctico por el cual sus configuraciones pueden ser vistas no sólo como resultados de la acción humana, sino también ellas mismas participando de la producción de lo social" (Serra, 2017, p.38).

El espacio escolar es entendido como "aquella materialidad compartida por un conjunto de sujetos donde se ponen en juego procesos educativos (...) aloja un colectivo, es un lugar de encuentro donde *se hace escuela*" (El espacio escolar es entendido como "aquella materialidad compartida por un conjunto de sujetos donde se ponen en juego procesos educativos (...) aloja un colectivo, es un lugar de encuentro donde *se hace escuela*" (Serra, M.F., 2022, p.38). El espacio escolar involucra tanto una dimensión material como una simbólica (Castro, 2015; Faraci, et. al, 2017; Serra, M.F., 2022) que requiere ser abordado desde su propia complejidad considerando (des)articulaciones que se van dando entre procesos pedagógicos, sociales y culturales de las instituciones escolares y su contexto (Castro, 2018).

En este punto resultan valiosas las lecturas que Alejandra Castro (2015) realiza sobre el espacio escolar desde los aportes de Henry Lefebvre³. Este autor indaga en las relaciones entre espacio y

propuestas pedagógicas, a cargo de María Florencia Serra. El tiempo escolar en la escuela secundaria. Políticas, instituciones y sujetos, a cargo de Analía Van Cauteren. Discontinuidades en el tiempo escolar de la educación secundaria. Una investigación sobre las presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones, de Andrea Martino. El sentido social en el trabajo pedagógico dentro del proyecto final en las carreras de Diseño Industrial inscriptas en la red DISUR., a cargo de Luisina Zanuttini.

poder y plantea que las relaciones entre ambos pueden ser de "dominación" y de "apropiación", existe un "espacio dominado", un "espacio dominante" y un "espacio apropiado" (Lefebvre, [1974] 2013, pp. 212-213). La producción del espacio implica entonces procesos de apropiación, traducción, resistencia (Castro, 2015; Serra, M.S., 2017; Serra, *et.al.*, 2020; Cattaneo, 2021; Roldan y da Silva, 2021; Serra, M.F., 2022). La apropiación del espacio "no es homogénea, lisa ni sin conflictos, es rugosa y compleja, acontece en un marco de disputas, tensiones, contradicciones y asperezas, entre: usos hegemónicos sobre otros que resisten o intentan ser una alternativa; usos paralelos o clandestinos frente a lo que se presentan como institucionalizados, etc." (Serra, M.F., 2022, p. 58)

En este sentido, el espacio escolar en tanto parte de políticas educativas implica tomar decisiones, asumir posiciones acerca de la educación, del conocimiento, de lxs sujetos que enseñan y de lxs que aprenden, como también del modo en que "las sociedades conciben los procesos de escolarización de la población, y todo esto, no sin las tensiones y disputas de intereses de diferentes sectores" (Castro, Álvarez, Fonseca Klumpp y Mingolla Córdoba, 2020, p. 61). Explorar estas relaciones en un marco de revisión de formas escolares, de amplitud de la obligatoriedad escolar y de la incorporación de nuevos regímenes para abonar a la efectivización del derecho a la educación lleva a la pregunta sobre "¿cómo pensar un espacio escolar que permita alojar a todos/as?" (Castro, Serra, 2021, p. 178). Esta indagación demanda a su vez explorar en el concepto de tiempo desde los aportes de diferentes disciplinas y con la intención de pensar un tiempo escolar que acompañe las experiencias escolares de lxs jóvenes en el presente.

En este sentido, el tiempo escolar es concebido aquí desde los aportes de Andrea Martino (2023) quien lo reconoce en su carácter bifronte en el que a la vez que regula, ordena, estructura, y organiza una determinada experiencia educativa, también es apertura, es decir habilita a la diferencia y a los posibles en el marco de los procesos de transmisión del acervo cultural, de las resignificaciones subjetivas, de los encuentros y las interacciones. Dos caras que se necesitan mutuamente.

Martino sostiene que el tiempo escolar, ese tiempo libre e igualitario que tematizan Simmons y Masschelein (2014), puede ser concebido como la duración, históricamente producida, social y políticamente disputada e institucionalmente organizada de una suspensión con efectos, en la que se entrecruzan e interactúan políticas, trayectorias, temporalidades, saberes y sujetxs, y que, en su capacidad productora de marcas, huellas y experiencias, se dirimen el determinismo y la contingencia, el cierre y la apertura a lo plural, lo previsible y lo inédito (2023, p. 72).

Recuperar estas conceptualizaciones, nos permite entonces reconocer y tener en cuenta dos dimensiones. Por un lado, una dimensión más coactiva y estructurante que ha dominado las formas de concebir y organizar espacios y tiempos escolares en la historia de la escolarización en nuestro país. Y por otro, una faceta ligada a su maleabilidad, apropiación, interpretación y subjetivación y por tanto, pasible de ser pensada y organizada de manera situada y sujetas a distintas disputas de sentido. Desde estas conceptualizaciones trataremos de avanzar respecto a la relación del espacio

y tiempo escolares y el NRA en la escuela secundaria.

Es en el modo en cómo una regulación es reinterpretada y puesta a jugar, donde el espacio y el tiempo dejan de ser rasgos abstractos de lo escolar, para tener encarnadura en los sentidos, discursos y prácticas de lxs sujetxs en los escenarios de la cotidianeidad, formando parte -a veces de manera naturalizada- de las posibilidades y constricciones para la puesta en acto de las políticas (Ball, 2002).

Algunas consideraciones sobre el Nuevo Régimen Académico (NRA)

En marzo del año 2018 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba aprobó a través de la Resolución Ministerial N.º 188/18 el Programa NRA para la Escuela Secundaria y el Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (NRA). Una cuestión a señalar es que esta normativa se viene desarrollando de manera gradual, es decir, cada año un conjunto de escuelas secundarias -de gestión estatal y privada- se incorporan a sus regulaciones, lo cual implica que actualmente convivan al interior del sistema educativo provincial escuelas secundarias que están incluidas dentro del NRA y otras que siguen siendo reguladas por la vieja normativa.

En tanto se trata de una normativa que redefine y modifica el régimen académico escolar, en su letra se lo define como

el instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes y define los modos de organización en lo pedagógico didáctico, institucional, administrativo y comunitario de la escuela (Res. N° 188/18).

Entre otras regulaciones⁴ que el NRA propone tendremos en cuenta para este artículo lo referido a lxs estudiantes con Trayectorias Escolares Asistidas (TEA). En esta normativa, son concebidxs como sujeto del derecho fundamental de la educación, y por tanto centro y protagonista del proceso educativo. La categoría de "trayectoria escolar" es enunciada en términos de las diferentes formas de estar, participar, aprender y transitar la escolaridad obligatoria. La resolución diferencia trayectorias escolares teóricas y reales. Un aspecto novedoso del NRA es que en ningún caso se pierde la condición de estudiante, pues la discontinuidad en la trayectoria no es una opción. Junto a la figura de alumnx regular, se introduce la de estudiante en TEA, y se abre la posibilidad de una presencialidad acompañada a través de recursos virtuales y/o apoyo a distancia. También la noción

⁴El NRA introduce múltiples regulaciones novedosas para la educación secundaria tales como: la organización del ciclo lectivo en dos cuatrimestres; el desarrollo de Jornadas de Integración de Saberes (JIS) definidas como instancias de trabajo colectivo entre espacios curriculares sobre temas emergentes durante dos semanas por etapa; la determinación de 7 siete como calificación mínima para aprobar y acreditar los espacios curriculares y la valorización de la evaluación de proceso.

de estudiante libre es redefinida⁵.

Como se puede visualizar en estas referencias, la presencialidad sigue siendo la pieza estructurante de la escolaridad, sin embargo, encontramos una mayor disposición hacia regulaciones que habilitan a pluralizar las formas de estar presentes de lxs estudiantes: alumnx regular, alumnx libre y ahora alumnx con TEA. Esta nueva figura provoca la pregunta acerca de qué vinculaciones habrá que revisar en relación a estas presencialidades más plurales de lxs estudiantes con los tiempos y espacios en las escuelas. Los horarios fijos y uniformes, las aulas como únicos espacios dedicados a la enseñanza simultánea, las sillas y bancos diseñados para papel, lápices, libros y trabajo individual, pero no para hacer lugar a otras grupalidades o para utilizar recursos digitales, son cuestiones de la vida cotidiana escolar que seguramente comenzarán a mostrar sus inflexiones y rigideces en un contexto en el que se revisan trayectorias, se proponen cursadas alternativas, recorridos singulares y nuevas formas de acreditación.

Si el NRA reconoce e interviene en torno a la discontinuidad pedagógica que genera el fenómeno del ausentismo en muchos estudiantes, proponiendo la figura de TEA, ¿de qué modo los espacios y los tiempos comienzan a revisarse para asegurar la "continuidad en la discontinuidad" (Saccone, 2019; Martino, 2023)? ¿De qué modo conviven el acompañamiento virtual y las formas instituidas de "estar en la escuela"? ¿En qué espacios y tiempos lxs docentes producen los recursos didácticos virtuales destinados al seguimiento? ¿Cuáles son los espacios definidos para trabajar y realizar un seguimiento más individualizado a lxs estudiantes con trayectoria asistida? ¿Qué tipo de mobiliario escolar se necesita para estas experiencias? ¿Se consideran estas cuestiones al momento de pensar en un nuevo modo de organizar lo escolar?

Estas preguntas dialogan con las inquietudes que señalan Castro, Alvarez y Fonseca (2019) al pensar en las relaciones entre el NRA y el espacio escolar tradicional:

nos interesa ver cómo este régimen interpela y produce nuevas miradas y vinculaciones con lo espacial, qué de lo existente, en términos de configuraciones espaciales, se adapta o es necesario modificar de acuerdo a la experiencia que está atravesando la escuela. Estas transformaciones que están sucediendo qué implicancias tienen a nivel de la espacialidad, como las "leemos" en clave espacial.
(p. 140)

A continuación, presentamos los avances producidos en el trabajo de campo de las tres escuelas secundarias cordobesas que se encuentran bajo las regulaciones del NRA, focalizando

⁵A diferencia de normativas anteriores que establecen que un estudiante podía quedar en condición de libre por inasistencias o por sanciones procedentes de faltas al Acuerdo Escolar de Convivencia, el NRA resignifica la categoría de estudiante libre y establece que esta condición se da en el caso de aquellos que desarrollan su trayectoria de forma autónoma con el propósito de adelantar cursos, cumpliendo con las instancias de acreditación y promoción sin asistir sistemáticamente a clases.

especialmente en las TEA y analizamos de qué modo interpela o modifica los tiempos y espacios en cada institución.

Tres escuelas con NRA: singulares apropiaciones sobre la TEA

La escuela 1, se encuentra ubicada en el centro y en el año 2018 fue designada para constituirse como una de las 76 instituciones que comenzaron a desplegar la experiencia piloto de implementación del NRA. En esta escuela se reconoce que el NRA vino a legitimar estrategias que ocurrían de hecho, otorgándoles reconocimiento y un encuadre pedagógico, aunque no se desconoce que la normativa encarna una fuerza instituyente que interpela a inaugurar nuevos modos de entender la escuela secundaria. Así las palabras del equipo de gestión dan cuenta de estos dos sentidos que el NRA connota:

para nosotros el (NRA) vino a darle un marco de legalidad y fundamento pedagógico a algunas acciones que quienes gestionamos escuelas con altos niveles de repitencia y abandono por inasistencias ya veníamos realizando en favor de facilitar la continuidad escolar a estudiantes con problemáticas que les impidieron el cursado regular de sus trayectos o que abandonaron por no poder sostener la aprobación completa de los espacios curriculares (Ex-vice directora, 2020).

(...) fuimos de las primeras escuelas seleccionadas para el Nuevo Régimen, tiene toda una estructura diferente de trabajo, va llevar mucho tiempo (...) pero que me resultó interesante porque en realidad es ver la formación de otra manera, es un cambio más para los grandes que para los chicos. Digamos que el formato como escuela ya hace años que no sirve (Directora, 2019).

Con relación a la espacialidad, esta escuela posee la particularidad de ser una de las tres instituciones educativas de Córdoba nombradas patrimonio histórico cultural, definida como un bien de interés artístico, lo que la constituye en un baluarte dentro de la memoria colectiva de la ciudad. Es una de las escuelas más representativas por su arquitectura 'monumental' y 'palaciega' como así también por su gran capacidad en el número de alumnos y docentes que la habitan en el cotidiano. En una investigación anterior planteamos cómo un "espacio y tiempo pensados en términos de 'a todos lo mismo al mismo tiempo', aquello que conocemos como la simultaneidad comeniana, ¿puede alojar las prácticas pedagógicas impulsadas por el NRA? ¿de qué forma se piensa el espacio allí? ¿qué acontece con la organización de los tiempos?" (Serra, Van Cauteren, Zanuttini, 2020, p.105). En este punto inscribimos inquietudes respecto a las tensiones que pueden generarse entre proteger y conservar un edificio patrimonial (con los desafíos que eso implica) e incorporar variaciones en la propuesta académica: ¿cómo dialogan las "nuevas formas" incorporadas a partir de la implementación del NRA con un edificio pensado para otro proyecto pedagógico? y ¿qué traducciones realizan sus integrantes para que el edificio permita alojar al NRA? Hemos aludido a la capacidad de traducción que los sujetos despliegan para que en los espacios se pongan en juego variadas experiencias, y también mencionamos la versatilidad que algunos edificios aseguran; entre

unos y otros, se va haciendo escuela. En una entrevista la Directora de la institución nos comentó sobre sus expectativas respecto a la cuestión espacial, y ella entiende que con la implementación del NRA

No se trata solamente de ver los espacios sino de darle otro uso, tiene que ver con la convicción (Directora Escuela 1, 2019).

En el relato se destaca la confianza que se deposita sobre lo que lxs sujetos pueden hacer con el espacio disponible, darle otro uso, pensar otras combinaciones, recurrir a una especial relación entre espacio, tiempo y uso que va variando y "se manifiestan en la identidad que cobran los lugares según la combinación de los tres elementos" (Serra, M.F., 2022, p. 117).

Por otro lado, "estar presente" en la escuela, asistir al edificio, desde la propuesta del NRA parece construirse desde otros sentidos que tiendan a revalorizar el vínculo pedagógico por sobre la asistencia como una condición obligatoria. Al respecto la ex-vicedirectora señalaba que inicialmente eso fue un desafío:

sin la obligación de estar todos los días en la escuela, su presencia debía estar regulada por algún sentido y ante este dilema algunos jóvenes tardaron en encontrarlo (...) Para muchos jóvenes el Nuevo Régimen Académico vino a ofrecer una alternativa posible que respetaba tiempos y circunstancias individuales. Sin embargo algunos se sintieron habilitados a no asistir a clases ya que sostenían que era igual asistir o no a la escuela. La asistencia ahora estaba en función al valor que cada individualidad le otorgaba al encuentro con sus docentes. (Ex-Vicedirectora, Escuela 1, 2020).

La obligatoriedad de la educación secundaria inaugurada en 2006, se traduce en una "inversión temporal" que lxs jóvenes y sus familias deben realizar, separando para el trabajo escolar, horas diarias y años de la vida para permanecer sujetos a las lógicas y tiempos impuestos por la escolaridad. Éstas desde el discurso de los directores entrevistados se plantea como un esfuerzo quizás superlativo, atendiendo los contextos de gran adversidad que la población de esta escuela debe enfrentar. Así lo expresa la ex vicedirectora:

La escuela secundaria y su relativa reciente obligatoriedad exigen a los jóvenes una gran inversión de tiempo y esfuerzo, sumado a que muchos de ellos son lanzados tempranamente a la vida de adultos. Esto significa por ejemplo tener que hacerse cargo de cuidar hermanos, tener que conseguir un trabajo, responsabilizarse por hijos (particularmente en jóvenes mujeres), requerir de contención emocional, espiritual o psicológica, vivir en hogares con alguna clase de violencia familiar o directamente verse ante el completo abandono por parte de sus progenitores llegando al extremo de tener que vivir con parientes, amigos o incluso judicializados (Ex-Vicedirectora, Escuela 1, 2020).

La escuela 2, se encuentra ubicada en los bordes de un populoso barrio de raigambre obrera de Córdoba Capital, situado en la zona noreste. Esta institución fue incorporada bajo las regulaciones

del NRA en el año 2020, aunque debido a la pandemia pudo comenzar a ponerlas en acto recién en el 2022. Cabe señalar que esta definición de política educativa comienza a ser puesta en marcha en el marco de un nuevo equipo de gestión, por lo cual esta escuela se encuentra sobrellevando procesos de recambio directivo y recambio de regulaciones. Las miradas de la directora sobre el NRA asumen un matiz en el que la impronta de la novedad atraviesa la mirada. En esta escuela, la TEA fue definida ampliando la jornada escolar para aquellxs estudiantes que debido a la acumulación de ausencias, sobrepasaron las 25 inasistencias permitidas. Al respecto la directora relataba lo siguiente

Nosotros le hacemos un cronograma y le decimos, vos comenzás aquí (señala una fecha en el calendario a modo de ejemplo) y luego de haber venido durante 25 días hábiles en contraturno y en el turno correspondiente entonces ya vuelve a ser alumno normal. Es una jornada escolar más larga la que tienen (...) Nosotros tenemos tutorías de contraturno para los del turno tarde de 11 a 13 hs y en el turno mañana por la tarde de las 13 a las 15 hs. Entonces en ese horario de contraturno lo que se hace ahora es fortalecer los espacios curriculares de la primera etapa. Es como que de esta manera 'devuelven las faltas'. En ese tiempo el chico no puede faltar más, de ahora en adelante una vez que cumpliste la TEA no podés faltar más (Directora Escuela 2, 2022).

Para quienes acumulan 25 inasistencias y pasan a TEA, en esta escuela se han desplegado tutorías, lo cual se traduce en la demanda de espacios disponibles para el trabajo de estas nuevas figuras que aparecen para acompañar y sostener trayectorias escolares. Esta misma directora entrevistada, daba cuenta del modo en cómo esta forma de implementar el NRA y estas formas de presencialidad, modificaban los movimientos de lxs estudiantes en el espacio y el tiempo:

Antes los libres quedaban a su buena voluntad, eran libres y la escuela se desentendía de ellos. Eran alumnos de la escuela, pero el alumno autogestionaba todo para rendir. En cambio ahora, sí, el estudiante es libre pero sigue vinculado a la escuela. Aquí los libres vienen a las tutorías del contraturno para prepararse y poder rendir. Entonces es como que la escuela en esa parte genera como una cosa más autogestionada... el chico va a la escuela y realiza las actividades que necesita de manera puntual y luego se va. Viene tal día a la tutoría de Lengua, ponele, y luego tal otro día para trabajar sobre tal tema en la tutoría equis. Y así. Lo mismo con los de TEA, vos los ves que entran, salen, van a las tutorías, se gestionan ellos, es como que cuando vienen a la escuela saben a qué vienen. Realmente en ese aspecto soy una defensora del Nuevo Régimen. Y el chico no está desvinculado de la escuela. El otro día en el festejo del día del estudiante, un estudiante varón que tenemos que es libre y que viene a tutorías, estaba en la formación ese día. Yo estaba con la vice para saludar y le digo (...), 'che, ese no es Iván que es libre', 'sí' me dice, pero vino porque sus compañeros lo invitaron (Entrevista a directora Escuela 2, 2022).

A diferencia de la escuela 1, en la que en los inicios lxs estudiantes dejan de asistir a la escuela, en este caso nos encontramos con diversas formas de producir presencias en la escuela, que de algún modo permiten sostener el vínculo con la misma.

Es esta misma directora quien plantea que entre los sentidos que lxs propixs estudiantes van configurando sobre estos nuevos tiempos y modos de habitar los espacios escolares, la extensión de la jornada escolar para quienes se encuentran bajo TEA, es nominado como una condena que debe pagarse por haber acumulado 25 o más inasistencias. Al respecto esta directora contaba

...viste que entre ellos se preguntan 'cuánto te falta a vos para terminar la TEA, cuántos días' y todo eso, y uno de los chicos en esas ocurrencias que tienen le dice a la preceptora 'a mi me falta poco para cumplir la condena' y la verdad es que nos reímos mucho de eso y entonces quedó así como de broma que la TEA es 'vas a cumplir la condena' (...) todos tienen que cumplir 25 días. (...) Los chicos están contentos, logran completar la carpeta, tienen que gestionarse quién se las presta, van entendiendo los temas y presentan las actividades atrasadas (Entrevista a directora, escuela 2, 2022).

Resulta interesante recuperar los decires de esta directora, al señalar sentidos que parecieran contrapuestos entre su percepción 'los chicos están contentos' y los sentidos de los propixs estudiantes al nombrar la TEA como 'una condena'. En esta tracción de sentidos y percepciones el tiempo de la TEA, esos 25 días que lxs estudiantes tienen que asistir para recuperar "lo perdido", se pone en juego algo de esa doble dimensión del tiempo escolar, coactivo y reglamentario, a la vez que habilitante de otra cosa.

La escuela 3, por su parte, se encuentra ubicada en un contexto de extrema pobreza y de segregación residencial, en la zona sur, por fuera del anillo de circunvalación de la ciudad de Córdoba⁶. Como en la escuela 2, esta institución quedó incluida en el NRA en el 2020, pero fue recién en el año 2022 que pudo comenzar a desplegar dicha regulación. En ese año quien era su directora se jubila y asciende al cargo la vicedirectora que es docente con mucha antigüedad en la escuela y hacía varios años que formaba parte del equipo de gestión con esta directora saliente. En una entrevista con la directora a punto ya de jubilarse, en octubre del 2022 comentaba lo siguiente:

Nuestra escuela se ha caracterizado mucho por tener chicos en esas condiciones (se refiere a TEA), en especial chicos de primer y segundo año repitentes. También de tercero. Tercero también tiene un gran número de chicos que dejan de asistir regularmente pero vos sabés que la condición de TEA es que siguen siendo alumnos regulares y tienen que hacer las tutorías. Eso es lo que se estaba implementando a través de las coordinadoras de curso. (...) Sí nosotros lo que hacíamos era convocar a las familias, hacerles firmar las actas, para que ellos siguieran cursando pero ahí viene

⁶Se trata de una obra vial que consiste en una autopista que circunda toda la ciudad de Córdoba Capital como un anillo, y que permite entrar a las distintas zonas de la ciudad a través del mismo, rodeándola, en lugar de tener que atravesar el centro y la densidad de su "adentro" urbano.

la parte difícil porque es difícil que los chicos vuelvan a incorporarse a seguir viniendo con regularidad. Porque también una de las cuestiones que se detectan ahí es que los chicos dejan porque les resulta un poco incomprensible la escuela, traen una intensidad muy baja de aprendizajes de primaria, entonces les cuesta adaptarse. (...) Estos chicos no quedan libres, siguen siendo alumnos, (...) Pero ¿qué pasa? Tampoco siguen viniendo y tampoco vienen a las tutorías, hemos acondicionado un espacio... ¿viste a la entrada donde era la biblioteca?, bueno a la biblioteca la llevamos arriba y ahí, bien en la entrada armamos el aula para las tutorías... pusimos sillones, cortinas, la pusimos más linda, que se sientan bien, y ni con eso vuelven (Entrevista Directora, escuela 1, 2022).

De este relato se desprenden dos cuestiones que merecen atención. Por un lado, los movimientos en el espacio, destinar un lugar, acondicionarlo, priorizar un ambiente para estas nuevas figuras que la TEA incorpora a las dinámicas de la institución. Y también la apuesta en el espacio, embellecerlo para alojar, para recibir, una intención de dar nuevas bienvenidas y generar hospitalidad, de una escuela que lxs reciba. Y por otro lado, el planteo de esta directora, nos habla de resultados no esperados respecto a la implementación de la TEA. La atención por producir un espacio específico para las tutorías parece no alcanzar por sí mismos para que lxs chicxs 'vuelvan' a la escuela y se revinculen con ella a través de esta nueva regulación.

Cabe destacar que, en los tres casos aludidos, en lo que refiere al mobiliario escolar, no se observan cambios ni modificaciones sustanciales⁷ en relación a la TEA. En líneas generales, aunque las prácticas y los proyectos pedagógicos han sido revisados en diferentes momentos y bajo variadas perspectivas educativas, el mobiliario escolar ha continuado bajo el principal paradigma de alfabetización centrado en la lectura y escritura, siendo una deuda la revisión de los mismos en diálogo con otras y nuevas ideas pedagógicas.

Reflexiones finales y desafíos a futuro...

En este artículo hemos buscado articular analíticamente espacios y tiempos escolares con una nueva política educativa jurisdiccional. Para ello partimos de conceptualizar el espacio y el tiempo como construcciones socio-culturales, que lejos de constituirse en dimensiones estáticas, fijas e incuestionadas de lo escolar, se configuran y tensionan, se subjetivan y se experimentan

⁷Interesa destacar que no se registran cambios en el mobiliario escolar que vayan más allá del de los materiales y los procesos a los fines de mejorar los atributos de resistencia y durabilidad de los mismos.

singularmente, en el atravesamiento entre políticas educativas, escuelas, culturas institucionales específicas y trayectorias escolares.

En este sentido es que consideramos necesario pensar el NRA desde los usos y sentidos del espacio y del tiempo y de los efectos que las nuevas regulaciones operan sobre estos componentes de la forma escolar y aquello que lxs sujetos desarrollan con los mismos. Las formas de apropiarse de esta política educativa en las tres escuelas estudiadas permiten reconocer sentidos y apropiaciones singulares en cada una de ellas. Como se puede visualizar en estas tres instituciones educativas las formas en que una política educativa, como el NRA, se despliega y materializa en los escenarios escolares se articula a las singularidades de cada institución, a sus historias, su identidad y cultura institucional, al contexto en el que se encuentran ubicadas y a las condiciones con las que cuentan, en lo referido a los espacios, tiempos y mobiliarios, entendidos tanto de manera más cuantificable y medibles, como a los sentidos y usos que lxs sujetos construyen en torno a éstos.

Así, nos encontramos con una escuela monumental (escuela 1) y una variedad de sentidos acerca de la implementación de la TEA: sus estudiantes la entienden como permiso para no asistir y lxs integrantes del equipo directivo reconocen la potencia de la normativa para propuestas pedagógicas integradas. En la escuela 2, en la que la TEA es abordada poniendo el énfasis en la recuperación del "tiempo perdido", y ello es significado por lxs estudiantes como una condena, vale preguntarse acerca de qué experiencia y sentidos significativos les propone a lxs chicxs ese nuevo tiempo de la TEA. Mientras que en la escuela 3, la TEA se pone en marcha acondicionando un espacio especial para lxs estudiantes que, aún así, hasta el momento pareciera no convocarlx. En los tres casos, el espacio y el tiempo en sus facetas más reguladoras y coactivas aparecen en tensión con la habilitación a otras espacialidades y temporalidades de la experiencia escolar, más cobijantes y amables con la alteridad de lxs estudiantes. Tensión cuyo trámite se constituye en un desafío de las escuelas acerca de las direccionalidades de la TEA y el RNA.

A diferencia de la uniformidad normativa que ha venido regulando tiempos y espacios bajo el supuesto de cronologías de aprendizaje y trayectorias únicas, la TEA habilitaría a la coexistencia de temporalidades y espacialidades que en la vieja y selectiva escuela secundaria no podían convivir. Sin embargo, y tal como hemos reconocido en el trabajo de campo realizado, la multiplicidad en los tiempos y espacios escolares se viene jugando a través de sentidos y de prácticas que pueden no ser los esperados por las finalidades formuladas en las políticas educativas, a la vez que demandan de lxs referentes institucionales creatividad y voluntad para el desarrollo de las políticas, el despliegue de estrategias variadas para buscar formas de aplicar -en el caso puntual de nuestro estudio- la TEA en sus instituciones, incorporarlas a la trama escolar, cuestionando tiempos y espacios para poder dar respuesta. Ante esto, y para cerrar, dejamos instalada la pregunta acerca de cómo y cuánto de promesa y posibilidad puede ofrecer ese nuevo tiempo y de qué manera anudarlo con un espacio que pueda ser apropiado por lxs docentes, tutorxs, estudiantes y otrxs sujetxs del sistema educativo,

en tanto desafíos pedagógicos de las escuelas y las políticas aún.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectoria de la política: la teoría estratégica. [Traducción Estela M. Miranda]. *Páginas (2 y 3)*. Escuela de Ciencias de la Educación - UNC.
- Cattaneo, D. (enero-junio 2021). La arquitectura frente a las innovaciones pedagógicas. Pervivencia y resignificación de la Escuela Nueva en el Cono Sur. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 23 (1), 54-65. Disponible en: <https://doi.org/10.14718/RevArq.2021.2589>
- Castro, A. (2015) Espacio escolar y sujetos. Políticas y Experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba, Tesis de Doctorado, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. Publicado Repositorio Digital UNC <https://rdu.unc.edu.ar/>, Colección tesis de doctorado. Identificador: <http://hdl.handle.net/11086/2536>
- Castro, A. (2018) La espacialidad escolar, lecturas en foco y desplazamientos en la (de)construcción de un objeto, ponencia presentada en Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela, México, DIE, CINVESTAV, junio 2018 (mimeo).
- Castro, A., Alvarez, S. y Fonseca, P. (2019). Escuela secundaria: la espacialidad en los procesos de escolarización. En Falconi O. y Abrate L. (comp.) Volumen Combinado, XI Jornadas de Investigación en Educación: Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación. pp. 131-145
- Castro, A., Alvarez, S., Fonseca, P. y Mingolla Córdoba, V. (2020). Escuelas secundarias: actores, apropiaciones y usos del espacio escolar. En Castro A. y Oliva S. *Espacialidad y Educación. Reflexiones y Experiencias desde la investigación*. FfyH, FAUD, UNC. pp. 58-71
- Castro, A. y Martino, A. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. En *Confluencia de Saberes* (4), 63-84.
- Castro, A., & Serra, M. (2021). *Espacio escolar y utopía universalizadora. Definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad. Perfiles Educativos*, 43 (vol. XLIII, núm. 171, 2021 | IISUE-UNAM) pp. 178-195). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383>
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Faraci, M., Litvin, F., Barrionuevo, J., De Marco, I., Kustich, I., Madrid, D., Massanet, A., y Piccardo, M. (2017) Equipamientos colectivos y espacio público: una aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar. Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la

Universidad Nacional de Córdoba.

Lefebvre, H. ([1974] 2013). La producción del espacio. Capitán Swing Libros Colección Entrelíneas.

Martino, A. (2023) Discontinuidades en el tiempo escolar de la educación secundaria. Una investigación sobre las presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones. [Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC.

Piovani, J. (2007). Cap. 5 El diseño de la investigación, Cap. 10 La observación, Cap. 12 La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani, Metodología de las Ciencias Sociales (pp. 71-85, 191-202, 215-225). Emecé Editores.

Roldan, S. y da Silva, L. (enero a junio de 2021). Aproximaciones al espacio escolar: un análisis del edificio escolar como dispositivo de convivencia. Revista de la escuela de Ciencias de la Educación, vol. 1 (año 17, nro. 16), 118-128.

Serra, M.F. (2022) *Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en escuelas secundarias rurales. Territorios, sujetos y propuestas pedagógicas*. [Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC: <http://hdl.handle.net/11086/546945>

Serra, M.F., Van Cauteren, A., Zanuttini, L. (2020) *Espacios y tiempos en la escuela secundaria. El caso de dos instituciones de la ciudad de Córdoba*, en Castro, A., Oliva, S. (comps.) (2020), Espacialidad y educación: reflexiones y experiencias desde la investigación, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 978-987-86-4099-0 (pp.97-109)

Serra, M. S. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? Revista Crítica Año III (Nº IV), 36-43.

Serra, M. S. (2017). Escuelas sin muros: disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa, en Pineau, P., Serra, M. S., Southwell, M. (edit.) La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos. (pp. 37-48)

Serra, M. S., Trlin, M., Cabrera, R. y Serra, M. F. (Comps.) (2020). Configuraciones espaciales de las EFAs del Taragüí: experiencias de educación secundaria rural en la provincia de Corrientes. UNL Editora.

Simmons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila.

Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona: Laertes.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos. Centro Editorial de América Latina.

Documentos oficiales

Resolución N° 188/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en la Enseñanza de las Cs Sociales. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Cátedra Análisis Institucional de la Educación y profesora asistente cátedra Organización y Administración Educacional en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Investigadora en el Centro de Inv. María Saleme, prioridad sobre temáticas referidas a educación secundaria. Desarrollos profesionales en intervenciones pedagógicas en escuelas del sistema educativo provincial. ORCID: 0009-0002-8690-5400 / andrea.martino@unc.edu.ar

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario); Especialista en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo Universidad Nacional del Litoral). Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba - Directora: María Silvia Serra, Co Directora: Alejandra Castro). Docente JTP en la cátedra de Pedagogía del Ciclo de Formación Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación (FHyA UNR). Becaria Doctoral de CONICET (IRICE CONICET UNR). ORCID: 0000-0001-8665-9823 / mfserra12@gmail.com

³ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. Directora: Alejandra Castro. Directora general del Colegio Costa Azul en la Ciudad de Villa Carlos Paz (Córdoba), coordinando pedagógicamente los niveles inicial, primario y secundario. Profesora asistente en la cátedra de Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación de la FFyH- UNC y profesora asociada en el Ciclo de Complementación - Profesorado Universitario de la Universidad Provincial de Córdoba. Investigadora categorizada en el programa de incentivos y miembro de proyectos de investigación de la SECyT. ORCID: 0009-0000-3872-6534 / anavancauteren@hotmail.com

⁴ Diseñadora Industrial de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño Universidad Nacional de Córdoba; Especialista en Enseñanza Universitaria de la Arquitectura y el Diseño FAUD UNC; Diplomada superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Doctorando en Estudios Sociales de América Latina Facultad de Ciencias Sociales en el CEA UNC. Directora Dra. Diana Mazza FFYL UBA; Profesora Titular de Historia del Diseño Industrial y NFC HISTORIA de la Universidad Nacional de Villa María; Profesora Titular de Historia del Diseño Industrial 1 y 2 de la Facultad de Arquitectura Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario; Profesora Asistente de Historia del Diseño Industrial II y de Legislación y práctica profesional FAUD UNC; investigadora categoría V en SECyT UNC. ORCID: 0000-0002-4795-8000 / luisinazanuttini@gmail.com

⁵ Para este filósofo francés el espacio es una producción social, en constante producción y reproducción, es producto de la acción social a la vez que es parte de ella. Lefebvre ([1974] 2013) entiende que el espacio lejos de ser algo dado y objetivo, es una producción configurada en un juego indisociable de lo que reconoce como las *representaciones del espacio* (el *espacio concebido* a partir de lógicas y saberes técnicos y racionales); los *espacios de representación* (los *espacios vividos* mediante imágenes y símbolos, y que son pasibles de ser imaginados e intervenidos por lxs sujetxs cotidianamente más allá de lo normativizado por las representaciones del espacio); y las *prácticas espaciales*, es decir, el *espacio percibido* en tanto producto de las dos dimensiones anteriores y que se despliegan en la vida cotidiana de las instituciones, pero que condensan "historias, concepciones y usos" (Castro y Martino, 2021, p. 73). La "dominación del espacio implica una transformación técnica y práctica de la naturaleza que acaba territorializando en el espacio, un poder. En contraposición, pero en relación dialéctica, se sitúan las prácticas de apropiación asociadas a un aspecto más subjetivo, cultural, al uso del espacio por parte de los sujetos que construyen su territorialidad (Haesbaert, 2007)" (Castro, 2015, p. 171).