

LA OPORTUNIDAD INICIAL

Aportes para el desarrollo participativo de un sistema de
Jardines Infantiles Comunitarios en el Cordón Hortícola Platense

GUIDO AGUSTÍN PRADA

Directora: LUCÍA ESPINOZA

Co-Directora: MARÍA FLORENCIA SERRA



Universidad Nacional del Litoral

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación

2019

INDICE

Abreviaturas

Introducción

1. El Desafío Sembrado. Estructura de la investigación

Pregunta Problema

Objetivos

Hipótesis.

Metodología

2. La Semilla. Experiencia del Jardín Comunitario “Raíces de mi Tierra”

Surgimiento

Autogestión y autofinanciamiento

Espacio Educativo

3. El Sustrato de Trabajo. Dimensiones problemáticas en la investigación

El Nivel Inicial en la ruralidad. Escenario de Alternativas.

Unión de Trabajadores de la Tierra. Perspectivas de Organización

Diseño Participativo y Gestión Comunitaria. Recuperación del proyecto sociopolítico de la arquitectura

4. Propuesta Emergente

Estrategias de Gestión

Escenario de Planificación

Sistema Arquitectónico

Una Respuesta Proyectual

Consideraciones Finales

Bibliografía

ABREVIATURAS

CJC Cooperativas de Jardines Comunitarios

CHP Cordón Hortícola Platense

DGCE Dirección General de Cultura y Educación

DINIECE Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

DPIE Dirección Provincial de Infraestructura Escolar

ETI Equipo Técnico Interdisciplinario

FUCVAM Federación Uruguaya de Cooperativas de Viviendas por Ayuda Mutua

JC Jardines Comunitarios

LEN Ley de Educación Nacional

MOI Movimiento de Ocupantes e Inquilinos

OAST Oficina de Acompañamiento y Supervisión Técnica

PSH Producción Social del Hábitat

UTT Union de Trabajadores de la Tierra

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo indaga sobre una problemática que tiene, al menos, dos particularidades que otorgan pertinencia y factibilidad a su abordaje: una existencia crónica en la historia de la arquitectura escolar, y un escenario actual de conflictividad emergente.

Este escenario se centra en el déficit y desatención estatal en el acceso y permanencia a la educación del Nivel Inicial de los sectores rurales, particularmente (para este trabajo) a lxs¹ hijxs de lxs trabajadores de la tierra en el Cordón Hortícola Platense (CHP). Este déficit es el punto de partida, comprendiendo la complejidad de actores que intervienen en su abordaje (alumnxs, padres y madres, docentes, pedagogxs, arquitectxs y demás personas de la comunidad) y la necesidad de participación e interrelación de lxs mismxs, siendo más allá de un beneficio en sí mismo (entendiendo que lxs destinatarixs, son el principal actor y la justificación y razón de dicha intervención) una posibilidad de empleos, capacitación laboral y fortalecimiento de la organización comunal.

Establecemos como objetivo aportar a la elaboración de estrategias de Proyecto, Planificación y Gestión para el desarrollo de espacios destinados a Jardines Comunitarios que incorporen procesos de participación y autogestión de lxs productores del Cordón Hortícola Platense.

Este trabajo, parte de reconocer el trabajo de organización que viene llevando la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT) en general y en particular la creación del Jardín Comunitario “Raíces de mi Tierra”. En el contexto actual, caracterizado por la complejidad e interacción de múltiples dimensiones problemáticas, es necesaria una articulación entre los desarrollos conceptuales y las acciones particulares, para que, en la reformulación de las herramientas de la arquitectura, se incorpore una mirada integral y compleja del problema, coherente con el enfoque que la construye.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos que buscan articularse entre sí. El primero refiere a los lineamientos de la investigación, dando cuenta de la pregunta problema que se abordará,

¹ Respecto a los debates sobre lenguaje inclusivo, adherimos a las argumentaciones de Fabbrì (2013:44): *Utilizo la letra “x” (lxs) para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasa la bi-categorización reduccionista de “hombres” y “mujeres”. Tanto el @ (l@s) como el uso de las terminaciones en a u o (las/los) pueden servir para hacer referencia a los “sexos” que componen el binario de género, pero no contemplan las expresiones transexuales, transgéneros, intersex, travestis u otras ya existentes o por existir.* Fabbrì, L. (2013). Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular. Rosario: Puño y Letra. Pág. 44.

de los objetivos e hipótesis que se plantea el trabajo; por último el apartado metodológico, en el que se desarrollan las principales métodos y estrategias utilizadas para llevar adelante la investigación.

El siguiente capítulo describe la experiencia del Jardín Comunitario “Raíces de mi Tierra”, realizando una síntesis del surgimiento y profundizando sobre las capacidades de autogestión y autofinanciamiento que lo hicieron posible, entendiéndose como parte clave de su factibilidad y posible replicabilidad. Analizamos la disposición del espacio educativo, recuperando la historia y el resultado espacial del edificio como aquella semilla a conservar y transmitir.

El tercer capítulo traza las principales problemáticas de la investigación. Se reconocen tres dimensiones, con trayectoria propia: a) El nivel inicial en la ruralidad, entendido como escenario de posibles construcciones alternativas; b) La Unión de Trabajadores de la Tierra, sus perspectivas de organización y el sentido de educación que han ido construyendo. c) El Diseño Participativo y la Gestión Comunitaria como estrategias de producción arquitectónica posible de ser incorporadas en las formas de pensar la escuela. Estas dimensiones se entienden transversales a la experiencia enunciada previamente y necesarias de ser estudiadas para nutrir las estrategias de proyecto posibles de desarrollar.

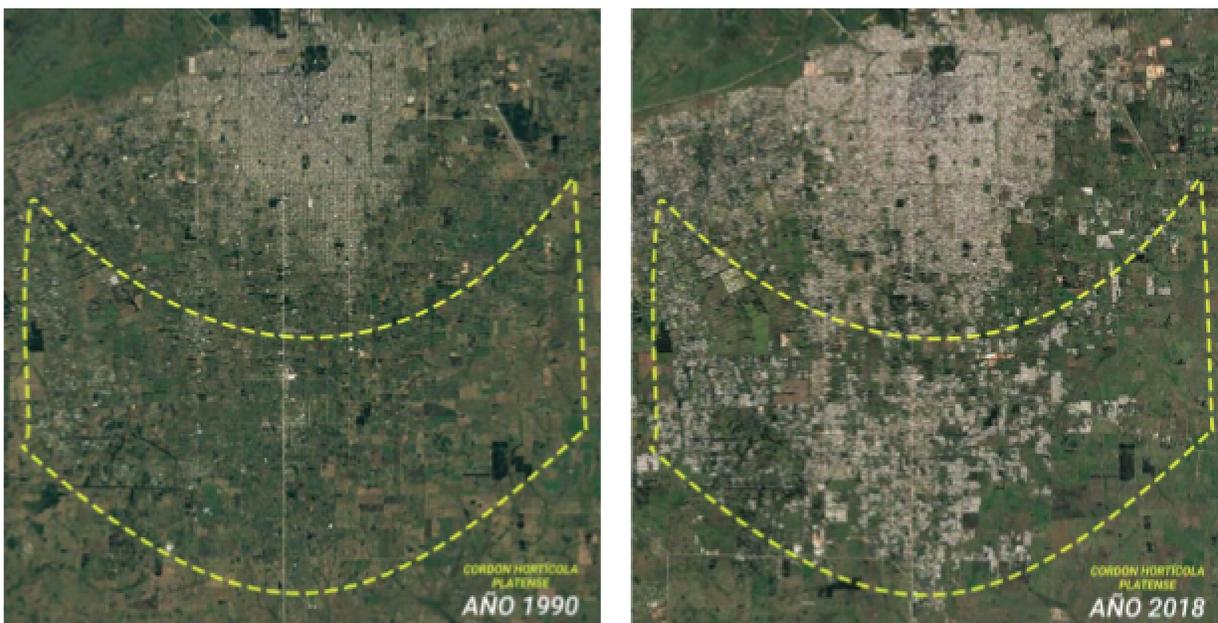
El cuarto momento aborda la construcción de una propuesta abierta, emergente, que reconoce las discusiones y experiencias previas, y busca establecer un diálogo entre análisis y proposición de estrategias amplias de intervención, en los momentos de gestión, planificación y proyecto. Finalmente se realiza una exploración de diseño proyectual que se propone como una instancia de reflexión y síntesis del proceso de investigación.

1. EL DESAFÍO SEMBRADO - Estructura de la investigación

Este trabajo se enmarca en el estudio de los espacios educativos del Nivel Inicial en el territorio rural-productivo del cordón hortícola platense, abordando particularmente el desarrollo de jardines comunitarios y las posibilidades de participación de las organizaciones de productores frutihortícolas en su concreción.

En los últimos 20 años, el sector hortícola platense experimentó un cambio que lo ha convertido en el mayor productor de hortalizas frescas del país. La Plata pasó a dominar el principal mercado argentino, el Gran Buenos Aires, donde viven catorce millones de personas; logró introducir sus productos en plazas que antes parecían imposibles por su fuerte tradición hortícola -como es el caso de Rosario, Mar del Plata y Santa Fe-, y ha llegado a tener un peso determinante a nivel nacional. Este escenario tiene correlación con un proceso social que tiene como protagonista al productor boliviano, quien a fuerza de una “altísima auto explotación laboral y una fuerte contracción del consumo” (García, 2011) se establecieron de forma competitiva en el mercado. Muchos de ellos lograron una acumulación de dinero suficiente para traer a sus familias desde Bolivia, y se ofrecieron como medieros, una modalidad de contrato en la que en lugar de un sueldo fijo se recibe un porcentaje de lo que se produjo. (García, 2011).

IMAGEN 1: Crecimiento de superficie cubierta sobre el sector CHP



Fuente: Elaboración propia a partir de Google Earth.

Estas familias se radicaron a fuerza de su trabajo en el borde de la ciudad, un territorio periférico que de por sí presenta débil institucionalidad librado al juego de la desregulación económica. Por lo tanto, ese “desierto institucional” en el que se sumergió la horticultura periurbana vino a ser ocupado por el agente económico boliviano a través de mecanismos de informalidad. El crecimiento que se evidencia sobre el sector encuadrado en la imagen 1 se caracteriza por el emplazamiento de invernaderos y urbanizaciones dispersas.

Durante estos veinte años se han intensificado las formas de organización de lxs productoxs, caracterizadx por fuertes lazos de comunidad, y por ir “ganando terreno” en el reclamo por el acceso a diferentes derechos negados históricamente.

Las nuevas generaciones, hijxs de lxs productoxs arribados durante la década del 1990 y principios del 2000, fueron el impulso para buscar el acceso a nuevas oportunidades especialmente en materia de educación. Coincidimos con Cragnolino (2008) cuando afirma que

“En nuestro país la centralidad que adquirió el “Estado educador” en la organización de los procesos de escolarización oculta, a menudo, el lugar que tuvieron y tienen las familias rurales en los procesos de apertura y sostenimiento de los establecimientos educativos, las estrategias desplegadas y el interés en asegurar que sus hijos participen en iniciativas educativas escolares y no escolares. No se tiene en cuenta, de este modo, que la educación es un bien disputado socialmente y una problemática en la que convergen distintos actores más allá del Estado y sus representantes: las familias, los gremios docentes, la iglesia, las organizaciones sociales y sectoriales, entre ellas las campesinas.” (Cragnolio, 2008, p.2)

Desde esta afirmación nos preguntamos por las posibilidades de re-pensar y re-proponer las experiencias escolares en su medio, la regulación de los tiempos escolares, la organización y acreditación de los contenidos y también los modos de producción de la infraestructura escolar, dando lugar protagónico a lxs destinatarixs directxs de dicha experiencia construida.

PREGUNTA PROBLEMA

¿Cuáles son las estrategias de proyecto que se requieren para posibilitar la participación y autogestión de los y las productores del Cordón Hortícola Platense en la producción de jardines comunitarios en su propio ámbito?

OBJETIVO GENERAL

Aportar a la elaboración de estrategias de Proyecto, Planificación y Gestión para la creación de jardines comunitarios, que incorpore la participación popular y autogestionaria de lxs productorxs del Cordón Hortícola Platense.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ▶ Analizar casos de participación de la comunidad en la producción del hábitat, revisando grados y modalidades de intervención.
- ▶ Contrastar las prácticas actuales con los debates teóricos revisados.
- ▶ Desarrollar una propuesta inicial de anteproyecto y gestión que constituya una herramienta concreta para el abordaje de los contenidos, estrategias y modos de producción de los jardines comunitarios del colectivo propuesto.

HIPÓTESIS

La revisión de los principios de los procesos de Producción Social de Hábitat pueden utilizarse para dar respuestas a los déficits en la infraestructura educativa actual, generando propuestas que articulen saberes populares con el campo de conocimiento de la arquitectura y la pedagogía.

METODOLOGÍA

La estrategia metodológica combina el uso de técnicas de los métodos cualitativos, con algunas de los cuantitativos. Presentaremos las técnicas y herramientas utilizadas diferenciando dos momentos del trabajo.

En primer lugar, se realiza una indagación sobre la situación actual del Cordón Hortícola Platense (CHP) como escenario de proyecto y las ofertas educativas para lxs hijxs de lxs productorxs hortícolas. La caracterización y reconocimiento del CHP así como de lxs productorxs frutihortícolas de La Plata, es abordada mediante herramientas de carácter cualitativo, principalmente entrevistas, recopilación de testimonios y trabajo de campo. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a integrantes de la UTT, se recogieron testimonios durante un proceso de trabajo participativo con la cooperativa de productorxs Moto Méndez (experiencia realizada desde el colectivo de arquitectxs ArqCom La Plata), y se asistió a

talleres sobre la problemática de la vivienda productiva durante el Encuentro Minga Hábitat (2017) y el “IV Encuentro Latinoamericano de Arquitectura Comunitaria ELAC” (2018), ambos realizados en la FAU-UNLP. Para estas caracterizaciones se trabaja también con análisis documental de la UTT, con análisis de entrevistas realizadas a integrantes de esa organización, y con revisión bibliográfica.

Además, se emplean técnicas como el análisis documental de leyes, ordenanzas, informes y censos, que permiten la caracterización de la situación actual y diferentes lineamientos de intervención posibles. A su vez se busca que el desarrollo teórico acompañe el proceso, complementando, articulando y fortaleciendo las fuentes primarias de información.

Durante esta etapa se emplea la revisión bibliográfica como herramienta de revisión de aspectos teóricos propios de la pedagogía, la producción social del hábitat y la participación.

A partir de estas indagaciones, y como ejemplo de las estrategias de proyecto elaboradas, se desarrolla el proyecto de un posible modelo de Jardín Comunitario para la UTT en un predio del CHP.

2. LA SEMILLA. Experiencia del Jardín Comunitario “Raíces de mi Tierra”

Surgimiento.

En agosto de 2018 la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT), una organización nacional que nuclea a familias pequeño productoras de alimentos fruti-hortícolas, construyó su primer Jardín Comunitario, llamado “Raíces de mi Tierra” en las inmediaciones de su galpón de acopio y logística, ubicado en calle 44 y 203 en la localidad de Lisandro Olmos, Partido de la Plata. En el mismo asisten 30 niños de 1 a 4 años de edad, en una jornada de 4 horas (8 am a 12 pm) que incluye desayuno y almuerzo con un menú agroecológico².

La administradora del jardín, explica las características generales:

“El jardín que construimos está orientado especialmente a los niños y niñas hijos de trabajadoras de la tierra. Desde el enfoque de la educación popular, y con perspectiva de género. La idea surgió a raíz de la tragedia que sufrió una compañera trabajadora que tuvo que dejar solos a sus chiquitos en la casa y uno de ellos entró en contacto con una planta y murió envenenado. A partir de ahí creemos que lo mejor que podemos hacer para que esto no vuelva a pasar es tener un jardín maternal comunitario. Los recursos los fuimos generando entre todos. Somos más de 6 mil personas que fuimos haciendo rifas y pidiendo donaciones para ir levantando el Jardín.”³

La propuesta de concreción del Jardín fue presentada y aceptada, en una reunión junto a otros reclamos, al área de Desarrollo Social del Gobierno Nacional. Éste apoyo estatal no surgió entonces desde un programa o una política pública específica, sino como contingencia a un reclamo. Si bien las negociaciones iniciales fueron con el gobierno nacional, actualmente el diálogo es con el gobierno de la provincia en la Dirección General de Cultura y Educación (DGCE). En palabras de las entrevistadas, se ha tomado un rol únicamente de supervisión, ocupándose de relevar las condiciones del lugar con personal del Ministerio de Infraestructura y otorgándoles la habilitación y reconocimiento como institución educativa desde la DGCyE.

² La UTT viene trabajando y promocionando el desarrollo de un modelo agroecológico como cambio del paradigma productivo y de alimentación.

³Extraído de la entrevista de <http://www.redderadios.com/abrieron-en-la-plata-el-primer-jardin-comunitario-de-las-familias-trabajadoras-de-la-tierra/>

Imagen 2. Aviso gráfico de la UTT sobre la inauguración del Jardín Comunitario



Fuente: Imagen pública de la UTT. link:(<https://uniondetrabajadoresdelatierra.com.ar/>)

Autogestión y autofinanciamiento.

En términos edilicios, el jardín fue construido de forma autogestiva y autofinanciada⁴. El proyecto y la construcción estuvo a cargo de militantes de la UTT, y los materiales tuvieron tres vías de acceso principales: compra directa mediante lo recaudado en rifas, donaciones de particulares, y la reutilización de materiales destinados previamente a otras construcciones de la organización.

El jardín se localiza de forma adyacente al galpón que la organización tiene como espacio de logística y reuniones. El terreno donde se implanta tiene la particularidad de no ser “propio” de la organización, sino alquilado.

A su vez, la multiplicidad de tareas que se dan en el terreno, dificulta las prácticas educativas, coexistiendo a veces con actividades incompatibles como, la entrada y salida de vehículos pesados. De las 5.500 familias que pertenecen en el 2019 a la organización, una matrícula de 30 niños y niñas resulta insuficiente. No obstante, es el comienzo de un largo proceso que tiene

⁴ Referimos por autogestión a los procesos donde las tomas de decisiones sobre la producción del edificio está centrada en los propios usuarios, a su vez hablar de autofinanciamiento responde al capital necesarios para la construcción del proyecto, el cual tienen su origen en la propia organización.

como primer objetivo ampliar un turno más para duplicar la matrícula actual, y luego continuar con la construcción en nuevos lugares. La construcción de jardines y escuelas rurales se ha convertido hoy en día en uno de los reclamos visibles en las distintas intervenciones públicas que realiza la UTT, como los “verdurazos” y los “feriazos”⁵, evidenciándose como una de las principales banderas de lucha de la organización (ver imagen 3).

Imagen 3. Propaganda de la UTT sobre feriazos y movilizaciones



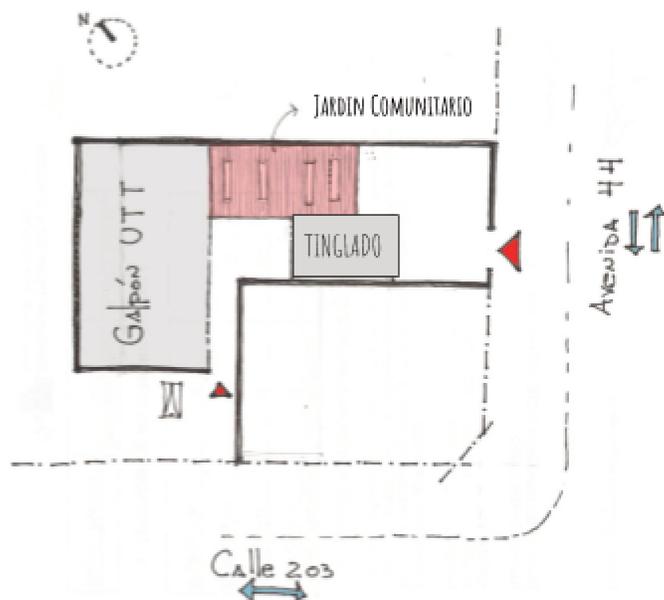
Fuente: Pagina de Facebook de la UTT, link: <https://www.facebook.com/trabajadoresdelatierra/>

⁵ Los *verdurazos* y *feriazos* consisten en intervenciones en plazas y otros espacios públicos, donde lxs productorxs venden de forma directa su producción a bajo costo e informan a quienes se acercan sobre sus reclamos y necesidades.

Espacio Educativo

Interesa señalar en este apartado algunas consideraciones sobre la disposición del espacio educativo dentro de la propuesta del jardín comunitario “Raíces de mi Tierra”. Las mismas se realizan a fin de poner en valor algunas características que puedan dar cuenta de las intencionalidades dispuestas en torno al espacio y las posibilidades que emergen de su uso.

Imagen 4. Croquis de implantación del JC en el terreno.

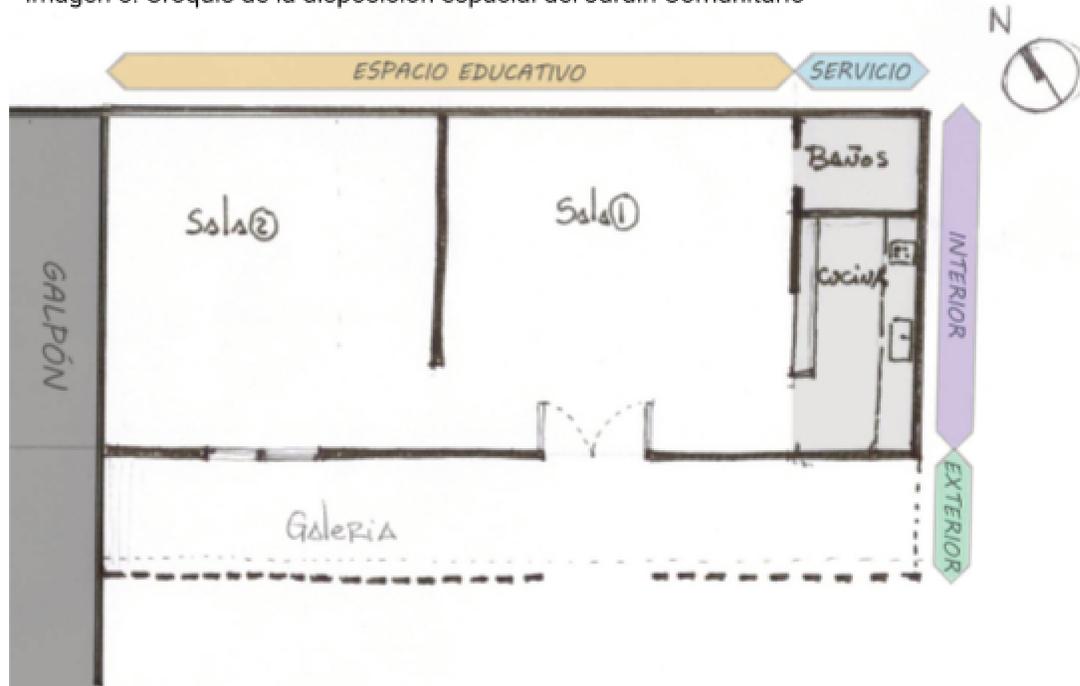


Fuente: Elaboración propia

El primer punto de análisis corresponde a la implantación del jardín dentro del terreno y su relación con las otras construcciones existentes. Como mencionamos previamente, el terreno donde se ubica el edificio escolar ya era utilizado por la organización y conviven en el mismo múltiples actividades. El denominado “galpón de la UTT” es una construcción previa al jardín, por lo que se dispuso de forma lateralizada al galpón con dos motivos: que no interfiera con ambos accesos y que tenga posibilidades de ampliación hacia la avenida 44. Dicha condición de implantación lo priva de visibilidad y relación directa con ambas calles de acceso y lo sitúa en vinculación a las actividades que se dan dentro del predio. El tinglado que se incorpora posteriormente, responde a otras necesidades de la organización (guardado de vehículos y descarga de materiales a cubierto) que refuerzan este entrecruzamiento complejo de actividades y necesidades.

Si bien el jardín comunitario tuvo que incorporarse en un terreno que no lo tuvo pensado desde un primer momento, cabe destacar para la continuación del análisis que el edificio fue diseñado con el objetivo de cumplir su función escolar desde su inicio, y estuvieron presentes en su construcción parte del personal que hoy administra el mismo.

Imagen 5. Croquis de la disposición espacial del Jardín Comunitario



Fuente: Elaboración propia

El edificio se caracteriza por una volumetría simple de desarrollo longitudinal en el sentido Este-Oeste. Tiene un solo frente de acceso ubicado en la cara Sur, donde se distingue una galería como primera transición espacial. Esta galería acompaña todo el recorrido del edificio, y se reconoce por la extensión de la cubierta metálica y la presencia de una cerca de madera que se constituye en un límite de seguridad y separación entre el espacio destinados a los niños y el resto del predio (ver imagen 2). A su vez la decisión de pintar este elemento de múltiples colores, busca dotarlo de singularidad y asociarlo a la función que se presenta en el mismo. Este espacio semi-exterior es potencialmente utilizable como espacio educativo, aunque presenta un único punto de acceso desde el edificio. El interior del edificio está organizado en dos salas de similar tamaño, divididas por un muro de mampostería que impide la integración de ambas salas, y por un espacio de servicio adyacente a una de las salas donde está la batería de baños y la cocina, concentrando de esta manera todas las instalaciones sanitarias. A partir de analizar esta forma de organización espacial y su uso, se reconocen algunas características, la reducida presencia de espacios exclusivos de circulación, la versatilidad de uso en la "Sala 1" (que se convierte en el espacio de recepción a primera hora y

luego en el comedor a la hora del almuerzo) la posibilidad de interferencias entre Salas resultante por la falta de acceso propio y de sanitarios en la Sala 2.

Recuperar la historia detrás de la producción de este edificio significa volver sobre preguntas que no necesariamente dejaron de resonar una vez que se materializaron sus respuestas. ¿Debe el jardín dar a la calle? ¿Pueden los niños jugar en el predio? ¿Cuántos metros cuadrados se necesitan y cuántos podemos construir? ¿Puede el aula ser comedor? ¿Podremos ampliarla a futuro? ¿Va a usarse para otras funciones además del jardín? ¿Quiénes la van a construir y quiénes la van a habitar?

Se trata de revivir diálogos sobre las necesidades y posibilidades; retomar tensiones entre diferentes intereses. Es en síntesis, volver a los vínculos de comunidad que le dieron origen.

3.EL SUSTRATO DE TRABAJO. Dimensiones problemáticas en la investigación

Se entiende al Jardín Comunitario “Raíces de mi Tierra” como el enunciado material de múltiples decisiones, discusiones y contradicciones que confluyen no sólo en el caso, sino también en una serie de supuestos disciplinares de la arquitectura y la educación.

Buscamos desandar algunos de los caminos que se entrecruzan en experiencias como la construcción de este Jardín Comunitario, para fortalecer los criterios de próximas intervenciones desde un pensamiento y una construcción colectiva. Abordamos los mismos como dimensiones problemáticas transversales, que cuentan con trayectorias propias de investigación, análisis, y acción, donde nos paramos para profundizar en los argumentos de una propuesta emergente.

El Nivel Inicial y La Ruralidad - Escenario de Alternativas

La Educación Inicial, tal como la conocemos actualmente en Argentina, es parte de un desarrollo histórico que atiende a la población de 45 días a 6 años. En este devenir se fue consolidando una identidad de autonomía y respeto por su singularidad. A su vez, las concepciones históricas de la infancia como objeto de tutela fueron cambiando y, desde un enfoque actual, se les considera sujeto de derecho.

No obstante, las posibilidades de acceso al primer nivel del sistema educativo han sido y siguen siendo desiguales y complejas.

Las instituciones dedicadas a los niños/as pequeños han seguido en nuestro país, dos caminos paralelos: por un lado, las instituciones de claro tono asistencial, destinadas a la infancia desprotegida y, por otro lado, instituciones definitivamente educativas a las que concurren los niños/as de sectores económicos más acomodados. Con la sanción, en 1919, de la ley de Patronato de Menores, se ven acentuados dos circuitos de atención a la infancia: los considerados niños, que eran quienes concurrían al jardín de infantes (hijo-alumno) y los que eran considerados menores, la niñez que provenía de los sectores populares, que quedaba por afuera y que consolidaba el circuito encierro-tutelaje. En este sentido el concepto “menor” implicaba a un niño sin ningún derecho.(Labarta, 2017)

Actualmente en lo que respecta a la franja etaria 0-3, la atención del Estado se despliega fundamentalmente a través de las áreas sociales, siendo la incidencia del Ministerio de Educación muy escasa. Por otro lado las instituciones privadas han tenido una presencia mayor

a otros niveles del sistema educativo, haciendo más significativa la brecha entre los diferentes sectores socio-económicos.

En las zonas rurales, la presencia de establecimientos de nivel inicial es mayoritariamente estatal y existe una notoria reducción de asistencia respecto a otros niveles educativos. Desde una mirada histórica, es preciso señalar que el nivel Inicial en el ámbito rural se desarrolló recién a partir del último cuarto del siglo XX y sólo en algunas escuelas primarias rurales ya instaladas. Los datos que expone el Boletín / DINIECE “Panorama de la educación rural en Argentina” (DINIECE, 2015) dan cuenta en sus conclusiones de un significativo avance en materia de política educativa para la ruralidad en los últimos diez años. Sin embargo, en lo que respecta al nivel inicial, la inserción en el sistema educativo es significativamente menor y más tardía.

Pese a los avances que se suceden en las legislaciones y paradigmas educativos sobre la infancia y sus derechos, continúa habiendo dificultades para poner en relevancia a los niños y quienes los educan en estos primeros años.

Déficit en Políticas Públicas

En la Argentina, el nivel inicial ha sido el último en ser reconocido dentro del sistema educativo, no obstante tiene ya en su haber un largo recorrido⁶.

En cada etapa histórica ha habido modificaciones en cuanto a las formas y formatos de atención, así como de los actores que se veían involucrados (Malajovich, 2006). No es objetivo de este apartado realizar un registro minucioso de las diferentes etapas históricas, sino poder entender cuáles son las polémicas, contradicciones y desafíos que han atravesado al Nivel Inicial, y que hoy perduran.

Cuando se compara con otros niveles de la educación argentina, el acceso a los espacios escolares de nivel inicial estuvo marcado por una brecha significativamente mayor entre los sectores más altos y los más bajos en nuestro país.⁷ Esto se explica en parte por la prolongada

⁶Malajovich (2006) señala que en la Ley de Educación 1420 de 1884, fue definido como escuela especial y a mediados de siglo XX como pre primario o preescolar. Y aunque la Ley Federal de Educación del año 1993 establece que el nivel inicial está conformado por el jardín maternal y el jardín de infantes, se carece de un sistema articulado y coherente.

⁷Un informe del Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales (SIEMPRO) del 2003, arroja que del total de niños/as de entre 3 y 4 años que asisten a jardines de infantes, maternales o guarderías, únicamente lo hace el 29,1% de los niños que pertenecen a los hogares más pobres, el 50,5% de los que pertenecen a los hogares de recursos medios y un 89,9% de los que se ubican en el sector social alto.

ausencia de regulaciones y normativas, que dieron por resultado una gran heterogeneidad de experiencias y formas, favoreciendo, entre otras cuestiones, la presencia protagónica de actores del sector privado, concentrados en dar oferta a un porcentaje reducido de la población y sin garantizar las prestaciones mínimas laborales al personal a cargo de los niños y las niñas (Redondo, 2016)

A su vez, las dificultades de acceder a un espacio escolar aumentan cuando se lo cruza con la segregación espacial que sufren las personas que viven en las periferia de los centros urbanos y en los cordones rurales despojados de servicios e infraestructura básica. Esto condiciona a su vez, las posibilidades que tengan las mujeres a acceder a un trabajo y lograr independencia económica⁸. (Redondo, 2016).

La expansión de la matrícula con el objetivo de la universalización del acceso al Nivel Inicial parece constituir el desafío central de las políticas públicas realizadas. El punto más significativo fue la promulgación, de la Ley Nacional de Educación N° 26.606 (LEN), en el 2006, que establece que el Nivel Inicial “es una unidad pedagógica que comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco(5) años de edad inclusive”. Luego la Ley N° 27.045 en el 2014 modifica los artículos 16, 18 y 19 de la LEN, y establece la obligatoriedad de la educación inicial a partir de los 4 años y “la universalización de los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población”. La tendencia de pasar de la universalización a la obligatoriedad parece continuar.⁹

Este traspaso a la obligatoriedad encierra una tensión entre las responsabilidades de los grupos familiares a enviar a sus hijos a una institución, y las responsabilidades incumplidas del Estado de garantizar el acceso y prestación necesaria para una educación inicial de calidad e igualdad en todo el país, tanto en sus zonas urbanas, suburbanas y rurales.

La misma LEN incorporó formalmente a la educación rural dentro de la agenda educativa, estableciéndose como “la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a

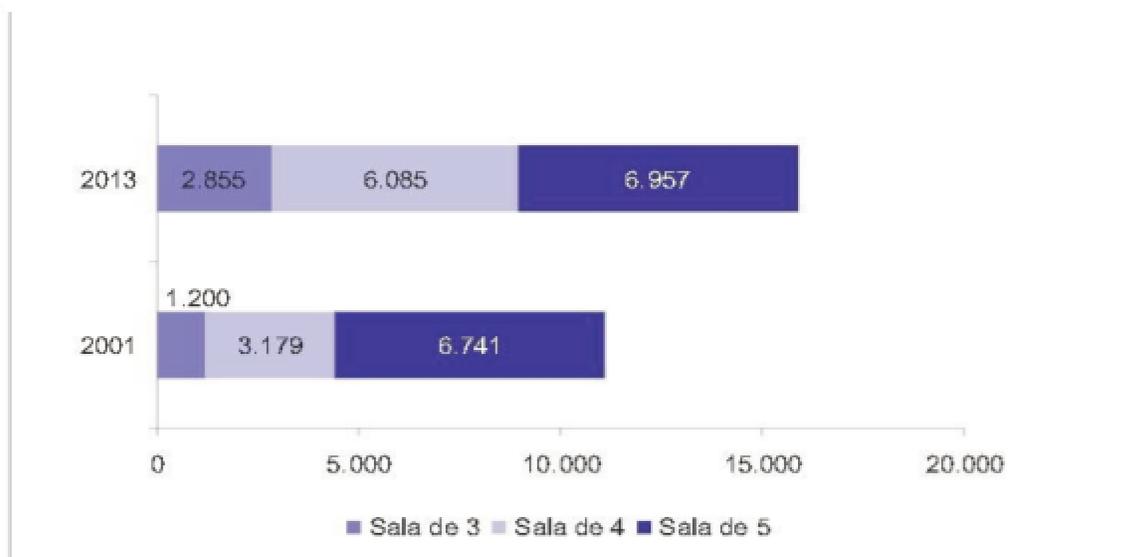
⁸ Hacemos esta afirmación, comprendiendo que la tarea de cuidado y atención a la infancia está depositada socialmente en las mujeres.

⁹En el 2016 la Cámara de Diputados Nacionales otorgó media sanción al proyecto de ley, presentado por el presidente de la Nación Mauricio Macri: “Declaración de obligatoriedad de la Educación Inicial para niños/as de tres (3) años en el Sistema Educativo Nacional”. El mismo tuvo la aprobación del 80% de la Cámara, pero no prosperó su presentación en el Senado.

través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales” (Art.49).

El resultado de estas iniciativas puede observarse en la tabla 1, durante el periodo 2007-2015 se dio un avance en la inclusión de los niños más pequeños dentro del sistema educativo, de acuerdo con las políticas anteriormente señaladas. Esto se refleja en el crecimiento del volumen de la matrícula de las salas de 3 y 4 años.(DiNIECE, 2015)

Tabla 1. Escuelas Rurales con oferta de jardín de infantes según tipo de sala



Fuente: Boletín N°12 de la DINIECE en base al Relevamiento Anual 2001 y 2013-DiNIECE-ME. Argentina, Buenos Aires, 2015 https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/boletin-12-1_12_15.pdf

No obstante en comparación con la población total, en el ámbito rural la inserción en el sistema educativo del nivel inicial es significativamente menor y más tardía (ver tabla 2).

Tábla 2. Condición de asistencia a un establecimiento escolar según grupo de edad. Año 2001 (en porcentaje)

| EDAD | Total | | | Ámbito Urbano | | | Ámbito Rural | | |
|------|--------|------------------------|---------------|---------------|------------------------|---------------|--------------|-------------------------|---------------|
| | Asiste | No asiste pero asistió | Nunca Asistió | Asiste | No asiste pero asistió | Nunca Asistió | Asiste | No asiste pero asistió* | Nunca Asistió |
| 3-4 | 39,1 | 1,3 | 59,5 | 42,0 | 1,4 | 56,6 | 20,4 | 0,8 | 78,8 |
| 5 | 78,8 | 1,1 | 20,1 | 80,8 | 1,1 | 18,1 | 65,9 | 0,9 | 33,2 |

Fuente: Boletín N°12 de la DINIECE en base al Relevamiento Anual 2001 y 2013-DiNIECE-ME. Argentina, Buenos Aires, 2015. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/boletin-12-1_12_15.pdf

Herramientas Legislativas

La LEN y su posteriores modificaciones, mencionadas anteriormente, no sólo marcan la responsabilidad del Estado nacional y provincial de expandir los servicios de educación inicial, sino también la posibilidad de las familias de exigir ese derecho. En este sentido, esta ley puede considerarse clave, ya que plantea el reconocimiento de otras formas organizativas para la educación del Nivel Inicial, tales como salas multiedad, salas de juegos y otras modalidades que pudieran conformarse según lo establezca la reglamentación de la ley. Por otro lado promueven las gestiones asociadas y articulación entre organismos y áreas gubernamentales, como la inclusión de nuevas estrategias que incorporen instituciones no gubernamentales. En correlación, en el año 2007 se sancionó la Ley de creación de Centros de Desarrollo Infantil (N°26.233), en la que se propone la organización de espacios destinados a la atención integral de niños de hasta 4 años, promoviendo el desarrollo de capacidades familiares y comunitarias en esta tarea y considerando, además, que podrán estar administrados por la administración pública o por organizaciones no gubernamentales.

En julio del 2008, mediante el decreto nacional 1.202/2008 se reglamentó dicha ley, regulando la creación de estos centros. Estas acciones pueden entenderse como el inicio de un camino de transformaciones político educativas que posicionan al niño y sus derechos como eje, promoviendo el entramado de programas y estrategias de acción donde convergen diversos organismos bajo la responsabilidad del Estado en la educación del niño desde su nacimiento.

En el 2014, con un gran seguimiento y cuestionamiento mediático¹⁰, se promulgó la Ley Provincial N°14.628, que establece el Marco Regulatorio para las Instituciones Educativas Comunitarias, atendiendo al reconocimiento de las posibilidades de autogestión y participación directa de la comunidad en la educación de sus niños. La norma prevé que el Estado provincial debe garantizar la infraestructura necesaria para el funcionamiento de los jardines comunitarios, la capacitación continua de las educadoras comunitarias, la creación de programas específicos, satisfacer los requerimientos nutricionales y la prestación alimentaria de los niños, y garantizar el salario para los educadores, personal administrativo, auxiliar y de maestranza. Además, es tarea de la Dirección General de Cultura y Educación supervisar la educación que se imparta, promover la creación de sistemas de registro, relevamiento y

¹⁰ Diferentes multimedios de comunicación nacionales, hicieron eco del proyecto de ley, señalando que se otorgarían cargos a "militantes sociales sin título". Aunque luego se dio a conocer que el 70% del total de quienes se desempeñan en estos jardines cuentan con título habilitante, y en algunos distritos con La Matanza esta cifra llega al 90%.

estadísticas. Sin embargo no menciona de qué manera resolverá dicho objetivo, qué presupuesto está destinado para el mismo, cuáles son las necesidades en términos espaciales que deberán garantizarse, o si se tendrá en cuenta la historia, experiencia y particularidades de la comunidad con la que se trabajará en cada caso.

Entre la aprobación de la ley y sus primeros dos años de implementación, varios sectores reclamaron a la gobernación de la provincia la implementación efectiva de dicha Ley y la incorporación de nuevos establecimientos que llevan años en funcionamiento¹¹.

Rol de las Organizaciones socio-territorial

La condición crónica del déficit de las políticas educativas, lleva en los territorios más postergados a la construcción social y política de una trama de organizaciones territoriales como estrategia de supervivencia de los sectores populares¹². Esta trama, se constituye por relaciones de afinidad y solidaridad para enfrentar las carencias alimentarias, educativas, laborales y sociales.

En lo que refiere a la educación y el cuidado en la primera infancia, las primeras iniciativas (vinculadas al proceso hiperinflacionario de 1989-1990) se implementaron con un carácter asistencial: “guarderías” a cargo de mujeres de la comunidad y con una contención fundamentalmente centrada en la alimentación. Pero, en el transcurso del tiempo y el fortalecimiento de las organizaciones sociales, fueron convirtiéndose en “jardines”, desarrollando un proyecto pedagógico especializado. Karolinski (2015) recupera el relato de una coordinadora de un jardín comunitaria donde da cuenta de esto:

“... nosotros éramos un poco más que comedores, éramos guarderías de jornada completa de contención a pibes. Al pasar el tiempo uno fue creciendo ediliciamente, inclusive en cantidad de matrícula, con la gente más capacitada y uno empezó a ver a la guardería no como guardería sino como un jardín maternal, un jardín con jornada

¹¹ Algunas fuentes de noticias que abordaron la problemática son las siguientes:
<http://agencia.farco.org.ar/noticias/jardines-comunitarios-exigen-que-el-estado-garantice-la-educacion-inicial-de-24mil-ninos-y-ninas/>
https://diputadosbsas.com.ar/nota/5121/una_ley_cajoneada_piden_que_se_reconozca_a_500_jardines_comunitarios_de_la_provincia/
<http://www.el1digital.com.ar/articulo/view/68949/jardines-comunitarios-piden-la-plena-aplicacion-de-la-ley-aprobada-en-2014>

¹² Con “sectores populares” nos referimos al “conglomerado que reúne mundos heterogéneos, entre los que se cuentan indígenas, campesinos, trabajadores informales y clase obrera urbana” (Svampa, 2009:1). La autora hace esta distinción para referirse al referente empírico del movimiento social histórico en América Latina, y diferenciarlo de la “clase obrera”, referente europeo.

extendida y empezamos a organizar diferente el tema de las salas, el tema de cómo se capacitaban, en qué nos capacitábamos; las chicas empezaron a planificar, a pensar de otra manera no como un lugar adonde el pibe venía a ser contenido nada más, a darle de comer, sino decir ‘che, estos pibes que están en su primera infancia tenemos que pensar en cómo podemos también alimentar el tema educativo’.” (Karolinski 2015, pg.50).

Este proceso de “profesionalización” en torno a los procesos educativos, no tuvo su correspondencia a las formas de los espacios educativos.

Los vínculos de los Jardines Comunitarios (en adelante JC) con la comunidad, representan un aspecto de máxima importancia para los mismos. Estos aspectos generan en muchos casos y de diferentes maneras, que los mismos sean el vehículo para relacionar al barrio con diferentes agencias (estatales y no estatales), a través de las cuales gestionan recursos y resuelven necesidades. A su vez, gran parte de estos jardines se encuentran dentro de redes que los nuclean y les permiten afianzar formas de organización colectiva para construir demandas sociales y políticas.¹³

La variedad de espacios comunitarios permite el desarrollo de experiencias iniciadas por educadorxs populares que abren caminos para que se construyan saberes relevantes en el campo pedagógico, que son un aporte valioso de elementos para repensar las lógicas escolares ya naturalizadas como parámetro de la atención a la niñez (Label, 2017)¹⁴

Todas estas vivencias colectivas que los jardines comunitarios han ido experimentando, deberían poder ser conceptualizadas y capitalizadas a la hora de pensar desde el campo disciplinar arquitectónico, otorgando un rol central a las capacidades adaptativas y de transformación de lxs educadorxs y las familias que lo habitan, así como la capacidad de construcción de redes regionales.

Ante un marco actual de medidas regresivas en términos económicos con aumento de la desocupación y la precarización laboral y profundización de un modelo concentrado y extractivista, la situación general del sector popular y de lxs trabajadorxs de la tierra en particular se ve seriamente afectada, existiendo una reducción del derecho a un “buen vivir”

¹³La publicación “Prácticas y experiencias educativas en Jardines Comunitarios” de la Fundación C&A da cuenta de un número significativo de redes de Jardines Comunitarios y su importancia en el desarrollo y crecimiento de los establecimientos incorporados en las mismas. (Roitter. Kantor. 2008)

¹⁴ En experiencias ligadas a la escolarización de los niveles primario y secundario hay significativas experiencias comunitarias para referenciar, entre ellas: las Escuelas de Familia Agrícola (Serra, 2017) y las escuelas no graduadas de Santa Fé (Serra, Ríos, 2014).

para la infancia y una ausencia en términos reales de la presencia del Estado que se contradice con las intenciones de universalización de la asistencia al Nivel Inicial.

Nos preguntamos entonces, si no es en este contexto de supervivencia y de respuesta social organizada donde surgen las posibilidades de pensar alternativas que den respuestas a las necesidades más perentorias de lxs niñxs. Sobre esta inquietud trabajaremos en el siguiente apartado.

El caso de Unión de Trabajadores de la Tierra. Perspectivas de Organización

Características del Cordón Hortícola Platense

Hasta ahora hemos abordado la ruralidad y la educación en el nivel inicial como problemática. Si bien esto resulta pertinente para obtener algunas apreciaciones de escala nacional, es necesario reconocer las múltiples realidades y matices diferenciales en las características económicas, sociales y culturales que atraviesan a una región o zona territorial específica.

A los fines del trabajo nos centraremos en el estudio de la región del Gran La Plata, específicamente en el Cordón Hortícola Platense (CHP)¹⁵, sus condiciones socio-económicas y las características de una de las organizaciones territoriales que intervienen en la misma, la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT).

El CHP es en la actualidad una de las regiones productoras de hortalizas más importantes de Argentina, responsable de más del 80% del volumen comercializado en el Mercado Central de Buenos Aires (García, 2014). La producción tiene como actor protagónico a las familias horticultoras, en su gran mayoría migrantes. Ante un escenario productivo desregulado, las condiciones laborales que sostienen estos niveles de exigencia y producción implican jornadas sin descansos ni posibilidades de licencias, con exposición a agroquímicos y presencia de trabajo infantil y adolescente. La situación de vida de las familias están también atravesadas por las mismas dificultades, puesto que viven en los mismos terrenos que producen, sin que exista reconocimiento económico de lxs arrendatarixs por las mejoras que puedan hacer sobre el lugar, forzando de esta manera a que vivan de manera precaria en casillas de madera sin aislamiento y sin instalaciones seguras. A esta precariedad se le suma la inseguridad de

¹⁵ Dentro de todo el universo de estudios e investigaciones que abordan la situación en el CHP, priorizamos aquellas donde sus autorxs tienen o han tenido un conocido trabajo territorial y de acompañamiento a las organizaciones de productorxs

tenencia de la tierra, no sabiendo cuándo el alquiler será mayor al mínimo margen de ganancia que puedan obtener y lxs obligue a buscar otra tierra para cultivar, impidiendo el arraigo al lugar, su cuidado y la construcción de vínculos y proyectos a mediano plazo. (Ambort, 2017)

Entre 2000 y 2019 se comenzó a desarrollando un escenario donde el actor que ha ido ganando protagonismo es la organización. Según Guillermina Ferraris (2014), la actualidad del sector muestra un grado de organización del sector importante, producto de acuerdos, negociaciones, absoluciones de los diferentes grupos de productorxs que se encuentran desarrollando sus actividades durante el periodo mencionado.

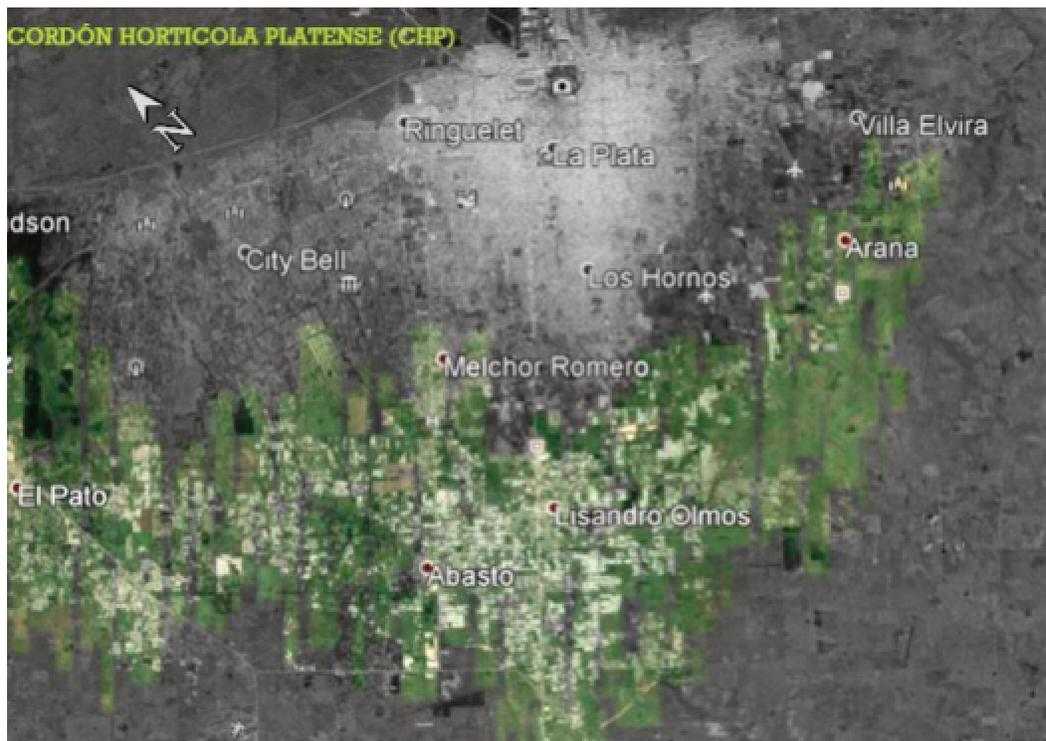


Imagen de elaboración propia. Fuente: Google Earth 2019

Características de la Organización UTT

En el Gran La Plata existen más de 20 organizaciones sociales que nuclean a productorxs frutihortícolas. La UTT es una de estas y solamente en la zona de Buenos Aires Sur son, según datos de la propia organización, más de 5.500 familias (Ferraris, 2014).

Las familias se organizan en grupos de base definidos por cercanía territorial. Representadxs en una estructura organizativa que incluye delegadxs, secretarixs y tesorerxs, se reúnen con una periodicidad mensual. Todo el trabajo y la lucha de la organización se desarrolla desde los

grupos de base. Una vez conformado el estos grupos, sus delegadxs participan de la reunión Regional, donde se juntan con los delegadxs de las bases de la zona. Por último, delegados regionales se reúnen a nivel nacional en la Mesa Nacional.

La UTT agremia a 10.000 familias de campesinxs y productorxs de 15 provincias argentinas que se enfrentan a un escenario con marcadas dificultades:

- 200.000 pequeñxs productorxs, con apenas el 13% de la tierra, cultivan el 60% de los alimentos que se consumen en el país.

- Más del 70% de ellxs no tiene tierra propia sino que alquila.

- Se calcula que el Estado transfirió en el 2019, 145 millones de dólares al campo concentrado, y exactamente \$0 a lxs pequeñxs productorxs acosadxs a su vez por inflación, tarifazos, alquileres, costos en dólares y ganancias nulas o pérdidas. (Revista Mu, 2019)

Como se observa, la trama socio-económica que llevó y lleva a lxs campesinxs y productorxs a organizarse, exceden las reivindicaciones laborales. En algunos casos busca poner en cuestionamiento las formas y resultados de un sistema capitalista que lxs somete a la explotación, al envenenamiento, a negar su identidad agro-cultural. Este cuestionamiento trasciende el reclamo, buscando convertirse en nuevas formas de acción. En palabras de Rubén Gutiérrez, productor de la UTT, “Hay que denunciar injusticias, pero si no avanzamos no vamos a frenar a nadie. Más que denunciando, vamos a ganar con propuestas. Ganamos en salud, calidad de vida, trabajo.” (Revista Mu, 2019: pg.3)

La educación para la Organización UTT

La educación también es tema de abordaje y propuestas, reconociéndose como un derecho humano, privado en muchos casos para lxs trabajadorxs de la tierra y para sus hijxs. Desde la UTT, además de la iniciativa del jardín comunitario, en el 2017 se consolidó un espacio de alfabetización en distintos territorios, que busca atender las necesidades de aprender a leer y escribir de lxs productorxs. Esta Campaña de Alfabetización de Adultxs es acompañada de un taller de apoyo escolar para lxs niñxs.

Imagen 7. Aviso gráfico de la UTT sobre sus trabajos en el sector de educación



Fuente: Imágenes públicas de la UTT. (<https://uniondetrabajadoresdelatierra.com.ar/>)

Estas experiencias demuestran, por un lado las fuerzas y capacidades de proyecto, planificación y gestión que pueden darse desde una comunidad organizada y a su vez las formas improvisadas, desconexas y desarticuladas que tiene muchas veces los organismos estatales para intervenir y acompañar dichas iniciativas.

Diseño Participativo + Gestión Comunitaria. Recuperación del proyecto socio político de la arquitectura

La producción social del habitat

La experiencia de los JC, como es el Jardín Comunitario de la UTT, invita a repensar y reproponer acerca de las posibilidades de articulación entre el desarrollo de las propuestas pedagógicas y los procesos de diseño y ejecución arquitectónica. Donde se involucren, no solo a pedagogos y arquitectos, sino también a la comunidad que vivirá dicho espacio educativo, reconociendo su cultura, sus tradiciones, sus realidad, las injusticias que atraviesan y las fortalezas internas para revertirlas.

De la misma manera que se ha caracterizado y estudiado los modos de producción de la ciudad (Abramo 2012)¹⁶, podríamos reconocer en un esquema simplificado dos primeras lógicas de promoción y producción de la infraestructura escolar: la del mercado (reflejada en las crecientes propuesta privadas de educación) y la del Estado (en su diversidad de planes y programas a lo largo de la historia). Reconocemos sin embargo una tercera: la lógica de la necesidad, que motoriza la acción con el fin de garantizar un derecho que está siendo vulnerado o privado de su posibilidad para un individuo o comunidad. Esta última lógica moviliza un conjunto de acciones individuales o colectivas que en los términos de estudios del hábitat se encuadran dentro de la denominada Producción Social del Hábitat (PSH).

Este esquema simplificado de tres grandes agentes que motorizan la producción encuentra en la práctica múltiples hibridaciones e interacciones que complejizan esta distinción primera. Las disposiciones dictadas por organismos internacionales que financian el desarrollo de infraestructura de educación estatal a partir de modelos de asociaciones público-privadas, o la participación de ONG's que proponen desarrollar una red de escuelas públicas sustentables contratando empresas constructoras extranjeras junto a equipos de voluntariado en la construcción, son ejemplos de nuevas formas de producción del espacio escolar.

Si bien, los modos de producción pueden articular varias de estas 3 lógicas antes mencionadas, retomamos la propuesta de Abramo para referirnos a quienes inician o motorizan

¹⁶ Abramo (2012) describe tres "lógicas de producción" a partir de las que acceder y producir urbanidad, definidas según los actores que las desarrollan: lógica privada, lógica estatal y lógica de la necesidad.

el proceso. En este sentido los JC se originan a partir de la organización de quienes padecen una necesidad irresuelta, al igual que los proceso de PSH

La PSH comprende un número muy amplio de procesos que tienen como común denominador el hecho de realizarse bajo el control de los autoproductores y otros agentes sociales que operan sin fines de lucro. No obstante dentro de este marco amplio entran desde acciones individuales, empresas sociales, ONGs, movimientos, organizaciones populares y cooperativas (Ortiz, 2011).

Sobre las consideraciones de nuestra hipótesis de trabajo, nos centrarnos en los criterios fundantes de procesos autogestionarios colectivos que buscan en los mismos la participación responsable, la organización solidaria y activa de los pobladores, la capacitación y el fortalecimiento de las prácticas comunitarias, situando al ser humano en el centro de sus estrategias, métodos y acciones. Al referirnos a una PSH planificada, participativa y estratégica, la misma tendría como sus principales características:

- Actores activos y proclives a la articulación con otros;
- Planificación flexible;
- Diagnóstico surgido de las necesidades comunitarias concertadas;
- Decisiones tomadas participativamente por el conjunto de actores;
- Plan para la construcción y acción colectivas;
- Proyectos que expresan lo posible, sobre la base del consenso y el conflicto.

Estas características son cimiento de las propuestas proyectuales que se desarrollarán posteriormente en el trabajo.

Componente Participación

Dentro de estos criterios, el concepto de participación resulta un eje metodológico fundamental. Como anuncia Romero (2004), al hablar de participación se puede hablar, al mismo tiempo, de muchas cosas y ninguna. Es por eso necesario poder acercar ciertas definiciones para referirnos a ese término. El arquitecto norteamericano Henry Sannoff define la participación en el diseño comunitario indicando que, “la participación significa la colaboración de personas que persiguen objetivos que ellas mismas han establecido” (Sanoff, 2000). Se concibe de esta manera una experiencia que es en principio colectiva y que requiere de poder determinar objetivos y necesidades en primera instancia y luego de encontrar las vías para resolverlos.

Esta definición se encuentra con múltiples complejidades en su desarrollo real de gestión, donde conviven intereses de diversos actores y distintos grados y modos de participación, valorados en relación al nivel de control que las personas involucradas tienen sobre las decisiones y con el nivel de comprensión sobre las consecuencias de estas.¹⁷

Muchas veces esta instancia de asociación participativa no significa que sea espontánea ni se encuentre en plano de igualdad. Como lo caracteriza Pelli (2007), se trata de un proceso que cuenta por un lado con un actor que cuenta inicialmente con el control de las decisiones y de los recursos que posibilita las transformaciones y espacios aventajados dentro de la sociedad. Por otro lado un actor individual o colectivo cuya principal característica es ser el destinatario central de las acciones propuestas (y por lo tanto, también, el principal actor, el fundamento y sentido de ser de la acción), y se encuentra históricamente en el conjunto social que cuenta con el menor control de decisiones, recursos y posibilidades de acción.

Ante este escenario de posibles adversidades, se proponen en continuación con el pensamiento de Pelli (2007) ciertas condiciones necesarias para cubrir las exigencias de la asociación participativa en el proyecto planificación y gestión concertada:

- **Autenticación:** Condición de reaseguro de que los actores de las tareas sean efectivamente aquellos a quienes corresponden esos papeles.
- **Representación:** Condición de reaseguro de que la tarea sea llevada a cabo por representantes genuinos de los actores reales, y con suficiente delegación de poder por parte de éstos, para la construcción conjunta de decisiones.
- **Clarificación de los Papeles:** Condición de reaseguro de que el alcance y definición de los respectivos papeles sea consensuado, y comprendido y aceptado por todos los actores
- **Aceptación:** Condición de reaseguro de que los actores de la asociación participativa, así como sus representantes concretos en la tarea, la aceptan realmente, aceptan sus reglas de juego y están dispuestos a jugarlas.
- **Acatamiento:** Condición de reaseguro de que los actores de la asociación participativa acaten los resultados finales de su tarea de elaboración
- **Capacitación:** Condición de reaseguro de que los actores de la tarea cuenten con una preparación mínima para responder a las reglas de la actividad participativa.
- **Ambientación e Instrumentación:** Condición de reaseguro de que la tarea se plantee en un escenario (ámbito físico y social), y con recursos y reglas de juego de trabajo e intercomunicación que faciliten y/o posibiliten la tarea participativa.

¹⁷ Ver más información en "Herramientas de Planeamiento Participativo para la Gestión Local y el Hábitat" R. Gomez, G.Romero 2005, pg.39

- **Concurrencia amplia y diversificada:** Condición de reaseguro de que todos (o la mayor proporción de) los actores significativos del problema a resolver y del proceso de resolución, concurren y se integran a la Mesa de Coordinación.
- **Coordinación Equitativa:** Condición de reaseguro de la aplicación del principio de equidad y redistribución del poder entre los distintos actores de la gestión concertada.

En el contexto latinoamericano existe una larga trayectoria desde variadas redes y movimientos sociales internacionales, nacionales y locales, que vienen impulsando una revisión y reformulación de las formas de gestión del hábitat en su compleja integridad.¹⁸

El Proyecto como medio

Este trabajo se enmarca en aquellas ideas que intentan romper la lógica que reduce al hábitat en general y a las escuelas en particular en meros objetos de mercancía, en resultados de transacciones y especulaciones político-financieras por el contrario, se busca recuperar la capacidad de Proyecto Social de la arquitectura (Bidinost 2006) comprendiendo su dimensión social, cultural, humana, haciendo evidente las múltiples interrelaciones que pueden potenciar el desarrollo y organización social, la preservación ambiental y el fortalecimiento de las economías social y solidarias (Ortiz 2012).

Fernández (2001) analiza el proyecto disciplinar de la arquitectura como concepto histórico, surgido durante el Renacimiento (que coincide con el inicio del capitalismo) con el desarrollo de la técnica de perspectiva como medio de representación gráfica de la realidad. Esta herramienta técnica presupone una pre-figuración icónica y escalar de la realidad y su transformación, una anticipación o simulación controlada de los cambios, pero también lo vuelve una decisión concentrada en quien posee el dominio técnico. En tanto concepto histórico, afirma Fernández y coincidimos, puede ser modificado o sustituido por otros métodos. Entender el proyecto arquitectónico de un jardín comunitario como medio y no como fin, es reconocer que personas, instituciones, organizaciones, todxs realizan proyectos entendido ampliamente como anticipaciones o prefiguraciones de cambio de la realidad establecida. El proyecto arquitectónico es una de estas forma de organización, dotada de cierta actuación

¹⁸ Dentro de estos se puede nombrar a nivel regional Coalición Internacional para el Hábitat en América Latina (HIC-AL), la Secretaría Latinoamericana de la Vivienda Popular (Selvip) y en términos nacionales, el colectivo Habitar Argentina y las organizaciones conformantes de los Encuentros Nacionales de Arquitectura Comunitaria (ENAC)

técnico/disciplinar que deben estar en diálogo con las demás formas de organización social y pedagógicas.

Este diálogo no es simple, ni lineal. Indefectiblemente los esfuerzos técnicos dentro de la arquitectura deben estar puestos en empatizar y dar respuestas espaciales a las necesidades de quienes los habitan, conociendo sus prácticas, intereses y perspectivas (su prefiguración del “como debiera ser”) y en los casos que hacen a espacios de educación, debe atender a sus prácticas y principios pedagógicos.

No obstante coincidimos con el pedagogo Martínez Boom quién plantea que “Asumir la relación arquitectura / educación desprovista de anclaje político e histórico sería reducir sus posibilidades a simple ornato, funcionalidad, quietud y adecuación” (Martínez Boom, 2012, p.4). Es decir, cualquier esfuerzo de sincronía entre el orden material y el orden simbólico (Serra 2018) es necesario pero no suficiente. La arquitectura escolar debe preocuparse, antes que por ser la traducción material de cierto principio pedagógico, por regirse con los mismos principios y valores pedagógicos en su procedimiento, sabiendo que las posibilidades de cambio y nuevos proyectos son continuas.

Entendemos entonces a la instancia de proyecto como Serra (2018) refiere a lo que permanece en el hecho de habitar la escuela, la posibilidad de encuentro:

“Un encuentro específico, el que aprecia términos como nosotros, común, público, entre. Un encuentro que tiene como objetivo tramitar la posibilidad de vivir con otros, similares o diferentes. Ese encuentro necesita de un tiempo y un espacio de “roce”. Un lugar donde funcione el cara a cara, donde nos veamos obligados, por el imperio de las circunstancias, a resolver un tiempo de vida en común, una herencia, a lidiar con las diferencias” (Serra, 2018, p.42)

Habitar la escuela, dotar al espacio de calidad y construir sentido de pertenencia, quizás pueda comenzar antes que sus cimientos.

PROPUESTA EMERGENTE

Este trabajo busca pensar la arquitectura desde una perspectiva sistémica y compleja. Como señala Fernández (2001), pensar en relación debería ser el objetivo de lo que él llama una “crítica máxima” que sea capaz de interpretar el proceso general del presente con una voluntad crítica y alcances teóricos. Resultando así, si no es una expansión del campo de las prácticas proyectuales, al menos una articulación entre lo “mínimo de un proyecto” con la “crítica máxima” de un momento histórico-cultural.

En los próximos apartados, iremos retomando distintos puntos, datos, experiencias y conclusiones parciales que se desarrollaron en el 3° capítulo de este trabajo, buscando conformar, metafóricamente, una especie de mapa, una cartografía que arroje información sobre el territorio en el que nos desenvolvemos, registrando ciertos fenómenos, hechos singulares o característicos y exponiendo algunos senderos imaginables o a veces ya trazados por experiencias previas. Como todo mapa se reconoce desde una síntesis incompleta de la realidad, que en el mejor de los casos, pueda propiciar cierta información útil que acompañe el camino único al que se aventura una puesta en acción concreta de un proyecto.

Estrategias de Gestión

En el tercer capítulo dábamos cuenta de una parte de la dimensión problemática en la que se insertan las Redes de Jardines Comunitarios. Su propia naturaleza y dinamismo le otorgan potencialidad para pensar escenarios futuros, donde se reconocen los siguientes indicios:

- El acceso a la educación desde la muy temprana edad es una necesidad y derecho reconocido y demandado, con carácter de urgencia por los sectores populares; independientemente de los avances o retrocesos en medidas de obligatoriedad y universalización resueltos desde la administración pública.
- La posibilidades de autogestión y participación directa de la comunidad en la educación de sus niños no estaba contemplada en las modalidades de jardines públicos. La modalidad de “Jardín Comunitario” reconocida por la ley N°14628 en el año 2014, da cuenta de esto.
- La Ley N°14628 establece en su art. 2° que “La Dirección General de Cultura y Educación tendrá como objetivo garantizar el funcionamiento de las instituciones educativas comunitarias de nivel inicial, proporcionando a tal fin, la infraestructura necesaria para su funcionamiento” Pero no menciona de qué manera resolverá dicho objetivo, qué presupuesto

está destinado para el mismo, cuáles son las necesidades en términos espaciales que deberán garantizarse, o si se tendrá en cuenta la historia, experiencia y particularidades de la comunidad con la que se trabajará en cada caso.

Podemos entrever que la historia de cada Jardín Comunitario en la provincia de Buenos Aires, es también una historia de autoconstrucción, de resignificación y reutilización espacial. Como cuenta García y Rosales, integrantes de la Red Andando que nuclea a 16 jardines comunitarios

“Como respuesta a la desarticulación del tejido social, las ollas populares, devenidas en centros comunitarios, se fueron aglutinando y uniendo en acciones y espacios de formación compartidos. Año tras año, la experiencia del trabajo colectivo nos permitió ir conociéndonos y sosteniendo recorridos formativos, posibilitándonos complejizar y diversificar las propuestas. Dejamos de llamarnos “madres cuidadoras” para empezar a identificarnos y formarnos como “educadores populares”, transformando comedores y espacios de guarderías y apoyos escolares, en “Centros Comunitarios” con diferentes proyectos barriales (García y Rosales, 2017: p.152)

Así como las madres se fueron transformando en “educadoras populares” muchas veces una habitación dentro de un centro comunal se volvía “salita de jardín”, o se construía a esos fines un nuevo espacio, a través de rifas y donaciones. Emerge y se consolida la lógica de la necesidad sin acompañamiento de los organismos estatales, que aún con la promulgación de una ley que institucionaliza a los jardines comunitarios, no reconoce sus particularidades ni propone medidas que acompañen sus potencialidades y de respuestas concretas a sus desafíos.

· **Antecedentes**

A lo largo de Latinoamérica, el reconocimiento de las entidades cooperativas por parte de la administración pública y el apoyo a su desarrollo y consolidación han propiciado significativas experiencias de producción social del hábitat. Algunas de esas experiencias son:

- La ley de Vivienda de Uruguay y el trabajo realizado por el Federación Uruguaya de Cooperativas por Ayuda Mutua (FUCVAM)¹⁹

¹⁹ La Federación Uruguaya de Cooperativas por Ayuda Mutua (FUCVAM) es una organización gremial de segundo grado, que nació en 1970 y agrupa a las cooperativas de vivienda que tienen como características fundamentales y distintivas los principios de ser usuarios, ayuda mutua y propiedad colectiva. Es el movimiento social más grande, antiguo y más activo trabajando en temas de vivienda y desarrollo urbano en Uruguay.

- La ley N°341 de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su actual búsqueda de nacionalización en una ley de Producción Social Autogestionaria de Hábitat Popular aplicada entre otros por el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI)²⁰.
- El programa de “Proyectos Ejecutados por la Comunidad” en Honduras, el cual forma parte del Plan Maestro de Infraestructura 2012²¹ del Gobierno Nacional

En este último programa, el cual resulta una modalidad alternativa específica para la gestión de la ejecución de obras de infraestructura educativa, las obras son gestionadas directamente por las comunidades (ya sea a través de la prestación directa de mano de obra o vía la contratación de proveedores), bajo responsabilidad de las alcaldías (municipios). Un requisito para que una obra pueda entrar en este esquema es que la comunidad y la alcaldía beneficiaria contribuyan cada una con el 10% de la inversión total requerida (la contribución puede ser en efectivo o “en especie”: gastos administrativos del terreno, mano de obra). Entre las ventajas de este sistema están la posibilidad de capacitar a las comunidades en el ahorro de recursos que hubiesen sido cobrados como utilidades de contratistas, la mayor facilidad de conseguir mano de obra en zonas poco accesibles, y la creación de trabajo en estas áreas.²²

Estas políticas de producción autogestionaria tienen entre sus características la transferencia directa de recursos públicos a las organizaciones. Este rol ejecutor se inscribe en una intervención política más general que promueve el desarrollo de la participación organizada en el diseño, planificación, seguimiento, evaluación y eventual redireccionamiento de programas y políticas. Dichas políticas requieren, asimismo, un papel distinto de los organismos de gobierno y sus trabajadores estatales, generando ámbitos e instrumentos de participación, perfiles y calificaciones laborales pertinentes, ajustando parámetros de financiación y auditoría, etc.

Algunos de los principios o claves de estas experiencias, que resultan de interés para el trabajo

²⁰ El MOI – Movimiento de Ocupantes e Inquilinos es una organización social, política y territorial que trabaja desde los ‘80 por la vivienda, el hábitat popular y el derecho a la ciudad, en distintas regiones de la República Argentina. Contando como principal herramienta organizativa el cooperativismo autogestionario.

²¹ El Plan Maestro de Infraestructura 2012 se concretó con el financiamiento y apoyo de la Agencia de Cooperación Alemana (KfW), Banco Mundial, La Cooperación Suiza, DIGECEBI (Secretaría de Educación) y la UNA (Universidad Nacional Agrícola). Fué coordinado por la Secretaría de Educación y comenzó el año 2001, culminando su primera Etapa durante el 2013.

²² Este modelo se encuentra desarrollado dentro del cuadernillo N°9 de “Aprendizaje en las Escuelas del Siglo XXI” del BID. Salieri, G., y Ramos, A. (2015)

pueden resumirse en las siguientes²³

La organización cooperativa: La cooperativa, como organización de iguales, resulta el mejor vehículo para canalizar las potencialidades de cada persona y cada familia, y generar un entramado complejo de apoyos mutuos.

La autogestión: Indisolublemente ligada con la organización cooperativa, la autogestión es una herramienta que permite el uso autónomo de los recursos. La circunstancia de ser el propio grupo el que toma las decisiones (desde quiénes van a ser sus técnicos, hasta de qué color se va a pintar las paredes) refuerza la pertenencia y el compromiso del grupo con la tarea que están llevando adelante.

La ayuda mutua: Es, en un sentido, un recurso económico porque el sustituir parte importante de la mano de obra profesional contratada por el esfuerzo de lxs propixs interesadxs trabajando colectivamente, permite abatir sensiblemente los costos. Hay también profundas repercusiones sociales en el hecho que sean las propias familias quienes construyen las viviendas. Eso genera una cohesión muy importante en el colectivo y al mismo tiempo crea valores de solidaridad y el convencimiento que la unión y el esfuerzo conjunto permiten superar barreras que de otra manera serían infranqueables.

Asistencia técnica interdisciplinaria: El rol de lxs técnicxs también es indispensable y se conforman los equipos técnicos interdisciplinarios (ETI), integrados por profesionales de la arquitectura, ingeniería, contabilidad, legislación y trabajo social -entre otros-, formados como equipo para asesorar y acompañar a los cooperativistas en cada una de las fases, muy especialmente en la capacitación y toma de decisiones. Una cooperativa debe tener contratado un ETI previamente a la gestión del crédito, y este, a su vez, deben ofrecer sus servicios sin fines de lucro o especulativos (lxs técnicxs cobran honorarios que cubren exclusivamente el valor de su trabajo, sin que se generen excedentes o lucro).

Esto configura un rol profesional que está inmerso en una nueva forma de producción de la arquitectura, donde la transversalidad y la interdisciplina resultan necesarias para la concreción de sus objetivos.

²³ Ver con mayor desarrollo en “Cuarenta años de autogestión en vivienda popular en Uruguay. El “Modelo FUCVAM” de Benjamín Nahoum.

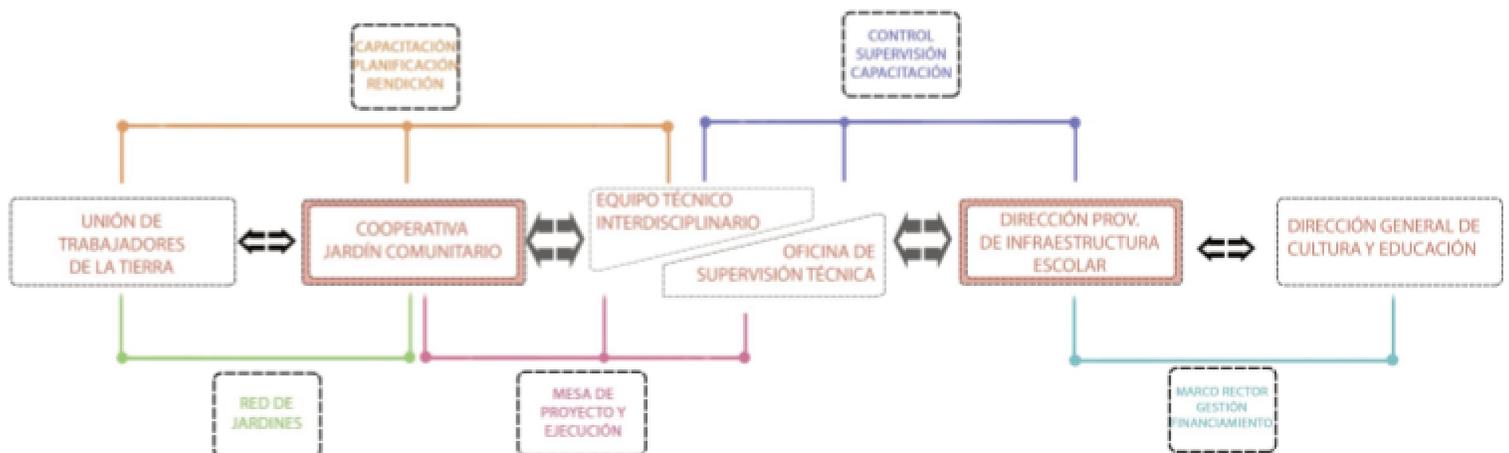
<https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1204/files/2013/02/el-modelo-fucvam-BN.pdf>

Propuesta de implementación

Atendiendo a los objetivos que nos proponemos en el trabajo, proponemos el siguiente mapa de agentes y relaciones. El mismo reconoce los estamentos estatales existentes y propuestos por la ley N°14.628 con centralidad en La Dirección General de Cultura y Educación (DGCE) y la Dirección Provincial de Infraestructura Escolar dependiente de la misma. A su vez reconoce a la UTT como organización con capacidad de desarrollar una propuesta que supere la construcción aislada de jardines comunitarios, promoviendo desde su propia estructura las posibilidades de conformar una red de jardines y/o articular con otras redes existentes en el territorio. Los agentes técnicos se comprenden en una relación que si bien resulta necesaria y central en la concreción del conjunto escolar, su intervención tiene un carácter temporal breve respecto a la “vida en uso” del edificio.

Respecto a los enunciados previstos en las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes, se priorizan aspectos referidos a acciones, competencias y responsabilidades por encima de formas organizativas puntuales que estructuren dicha relación.

Imagen 8. Cuadro conceptual de organizaciones y relaciones



Fuente: Elaboración propia

Estructura y fases de articulación

En la siguiente propuesta la Dirección General de Cultura y Educación (DGCE); y la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT) se encuentran en los extremos del gráfico y se vinculan respectivamente con la Dirección Provincial de Infraestructura Escolar (DPIE) y con las Cooperativas de los Jardines Comunitarios (CJC). Podríamos entenderlo como una estructura de generación de la demanda de necesidades dada “desde abajo” por la UTT en la conformación de cooperativas y una responsabilidad de respuesta dispuesto por la ley de Jardines Comunitarios a las autoridades de gobierno competentes, en este caso la DGCE y su articulación con DPIE. Al centro del esquema quedan los espacios técnicos que responden por un lado al proyecto participativo de la comunidad organizada en el Equipo Técnico Interdisciplinario (ETI) contratado por la CJC y en vinculación con este y con dependencia en la DPIE la Oficina de Acompañamiento y Supervisión Técnica (OAST) quien controla el normal y correcto proceso de gestión y ejecución de la obra.

A su vez, podemos establecer ciertas fases de gestión que todo proceso de proyecto podrá atravesar, sin ser estrictamente consecutivos en el orden propuesto, pudiendo superponerse etapas de cada fase, pero que ilustran las actividades y responsabilidades que se desprenden en general.

FASE 1- ELABORACIÓN - PRESENTACIÓN

Desde la organización interna de la UTT se conforman la CJC y contrata a un ETI para la formulación de un anteproyecto de factibilidad. En conjunto proponen un programa de necesidades, un anteproyecto arquitectónico, un programa pedagógico y podrá incluir una propuesta de terreno posible ya reconocido por la comunidad.

FASE 2 - APROBACIÓN

Se propone que la DGCE realice dos llamados anuales (mínimo) de presentación de propuestas y otorgamiento de proyectos ya presentados. Aquellos proyectos presentados y aprobados por la DPIE que no resuelvan su otorgamiento en el primer llamado, tendrán prioridad en el próximo llamado. Los fondos para el proyecto se transfieren a un Fondo Comunitario a través de DPIE (estas no retienen los recursos sino que los pasan directamente

a las comunidades).

FASE 3 - CAPACITACIÓN Y CONTRATACIÓN

Una vez realizado el proyecto participativo entre la CJC y el ETI se crea una mesa coordinadora donde los técnicos provistos por la DPIE otorgan una capacitación a la comunidad en temas de cotización, contratación y liquidación de pagos. Se define qué partes del proyecto serán ejecutadas directamente por la comunidad y cuáles por proveedores seleccionados por ella. No existen procesos definidos de contratación; sin embargo, materiales y mano de obra tienen que ser contratados por separado (aunque puede ser el mismo proveedor).

FASE 4 - EJECUCIÓN

El proyecto es ejecutado por la comunidad (trabajo voluntario) y/o proveedores seleccionados por ella. Cada obra es supervisada por un técnico del ETI contratado por la cooperativa. Este reporta los avances a la DPIE y a su vez un representante de la oficina técnica de la DPIE realiza visitas de inspecciones y asesoramiento por lo menos dos veces al mes.

Nota: En caso que el trabajo voluntario y/o las aportaciones permitan ahorrar sobre el presupuesto, se constituye un Fondo de Ahorro que la comunidad puede decidir cómo utilizar (por ejemplo, puede invertirlo en la manutención sucesiva de la escuela).

FASE 5 - ENTREGA

Una vez concluida la obra, el equipo técnico del ETI elabora el acta de finalización y se la otorga a la supervisión de la DPIE, quien le da el visto bueno y aprueba la finalización. Esto es informado a la Dirección General de Cultura y Educación, quien incorpora al Jardín Comunitario al funcionamiento del conjunto de jardines de la Provincia.

Escenario de Planificación

La comprensión de las principales características territoriales del CHP resulta fundamental para la construcción de propuestas viables y conscientes de los procesos históricos que se vienen desarrollando en el sector.

En sus orígenes la ciudad de La Plata se concibió como una ciudad planificada, pensada por

principios de las leyes de Indias y las leyes higienistas²⁴. Este esquema ideal, preveía la creación de anillos concéntricos alrededor del casco urbano, sucediéndose en escalas de loteo y producción desde quintas, chacras y estancias. Sin embargo, casi de modo inmediato, sino previo, a su fundación, estos sectores compartieron territorio con otras actividades productivas (producción de ladrillos, cavas, industrias, frigoríficos), y con el establecimiento de barrios residenciales, principalmente sobre las vías de comunicación (Di Croce Garay, Paggi, 2018). Esto da cuenta del contraste que históricamente existió entre los modelos urbanos propuestos y el desarrollo de la ciudad contemporánea. Un desdoblamiento entre las teorías y las prácticas reales, que deja invisibilizada situaciones problemáticas y respuestas débiles en su capacidad transformadora.

Según afirma Bozzano (2002), sobre el total del territorio municipal de La Plata (94.200 ha), 15% corresponde a espacios urbanos, 39% a espacios periurbanos y 46% al espacio rural.

Imagen 9. Esquema de ubicación del CHP

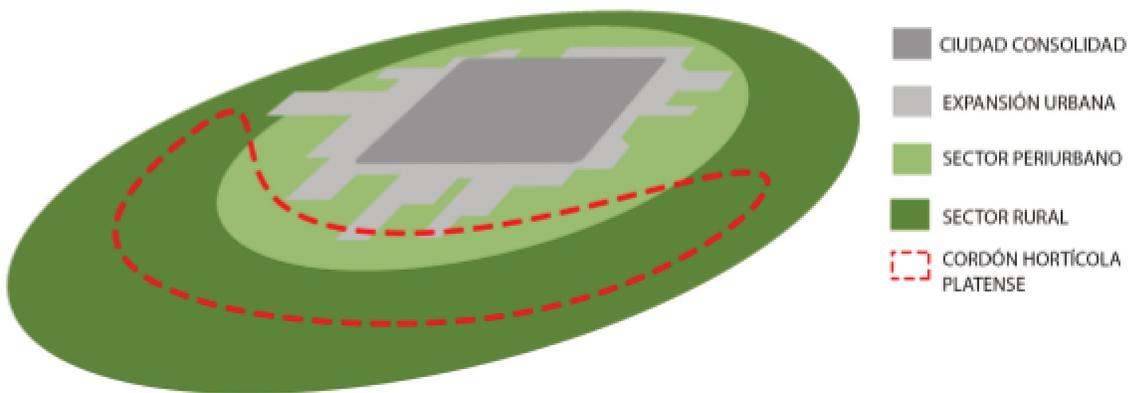


Gráfico de elaboración propia

²⁴ Corriente de pensamiento del urbanismo surgida a mitad del siglo XIX, en búsqueda de aportar a la disminución de la propagación de enfermedades y epidemias a partir de intervenciones urbanísticas como la ubicación estratégica de cementerios, la creación de plazas, la determinación de distancias mayores entre frentes de viviendas, la optimización del asoleamiento y la oxigenación en viviendas y edificios públicos

Actualmente, el cinturón verde de La Plata es una franja de territorio de 5 a 12 Km de ancho y 36.580 Has. de extensión que ocupan sup. Urbana, periurbana y rural. Más de un tercio de esa superficie es de carácter productivo (con actividades hortícolas y florícolas). La complejidad de uso del territorio ha ido en aumento pudiendo identificarse seis formas de ocupación que coexisten en un mismo ámbito territorial: producciones periurbanas intensivas (horticultura, floricultura y otras producciones intensivas); esparcimiento y segunda residencia (clubes, asociaciones y entidades recreativas y deportivas, clubes de campo y barrios parque); localidades y parajes (subcentros de servicios de diverso rango); economía urbana periférica (industrias, depósitos, corralones y mayoristas de la periferia urbana); grandes equipamientos (aeródromos, unidades militares, 15 hospitales y otros) y periferia débil (pequeños lotes rurales subutilizados o en desuso y lotes urbanos baldíos dispersos) (Bozzano, 2002).

La Plata es el partido de mayor importancia en cuanto a la producción hortícola de la región, con 4.753,2 hectáreas (26,7% de la superficie del cinturón) en donde se producen anualmente más de 75.000 Tn de productos hortícolas, prácticamente duplicando la productividad promedio nacional (Censo Hortícola Bonaerense, 1998). No solo es la más importante de Buenos Aires, sino que es además una de las más capitalizadas, producto de la utilización del invernáculo (realizado con estructura de madera recubierta con polietileno) como tecnológica prioritaria de producción (Merchán 2016) . Esto significa más del 79% de la superficie bajo cubierta de todo el Cinturón Hortícola Bonarense (CHFBA'05).

Imagen10. Convivencia de multiples usos en el sector del peri-urbano platense



Fuente: Imagen satelital de Google Earth

Imagen 11. Invernaderos afectados producto de una tormenta



Fuente: Diario Digital 0221.com. link:pxb.cdn.0221.com.ar/0221/ 022019/1551281449443.jpg

Todo este desarrollo productivo contrasta con el alto grado de precariedad al que están expuestas las familias productoras. Ejemplo de esto son los incendios accidentales de las viviendas por fallas en las instalaciones eléctricas precarias y las afecciones provocadas en invernaderos y viviendas producto de las tormentas (ver imagen 11).

Sus posibilidades de acceder a la tierra, tanto para producir como para vivir, es caracterizada por lo que García (2011) describe como incremento del arrendamiento de la tierra. Las dificultades de acceso a la compra de tierras (producto de la hiper -concentración y de la desregulación de los valores del suelo, así como de situaciones como las dificultades de ahorro y la inaccesibilidad a créditos), deriva en un proceso de inquilinización de lxs productorxs hortícolas, donde los altos valores de arrendamiento por hectárea dan lugar a un empobrecimiento constante de esa población, quienes además de no poder comprar tierra, usan la que alquilan para producir y para vivir. (Di Croce Garay, Paggi 2018).

Estrategias de acceso a la tierra

A continuación desarrollaremos algunas herramientas existentes, o en vías de concreción, para el acceso de la tierra para espacios comunitarios, que resultan insumo directo para los lineamientos que podrían utilizarse en torno a la radicación de jardines comunitarios en el CHP. Entendiendo que la legislación vigente puede convertirse en herramienta normativa para pensar políticas públicas que otorguen factibilidad a las propuestas desarrolladas, donde no todo debe ser re-inventado, pero sí exige una inexorable voluntad de articulación y facilitación por parte del Estado.

A nivel nacional se reconoce el proyecto de ley nacional impulsado por la UTT, junto a otras organizaciones de productoxs y campesinxs, denominado Fondo Fiduciario Público de Crédito para la Agricultura Familiar (D-883/2018), más conocido como “ProCreAr Rural”. Este proyecto propone la creación de un fondo del Estado para otorgar créditos blandos para lxs pequeñxs productores con el objetivo de que puedan comprar tierra.

Como describe Agustín Suárez, dirigente de la UTT:

“Estamos hablando de una hectárea, una y media. El objetivo son los pequeños productores, que nadie se imagine un sojero exportando toneladas de producción y que encima le tendríamos que financiar la tierra, no. Se trata de pequeñísimos productores que trabajan desde hace diez, veinte, treinta años, que producen alimento para Argentina y que de otra manera no es posible que tengan acceso a tierra propia y que puedan pagarla en veinte o treinta años. Desde los espacios organizados se propone la compra colectiva de tierras, logrando de este modo, tener estrategias colectivas de mejoramiento del sector y constituir valor social agregado a la producción y vida comunitaria”²⁵.(Tiempo Argentino, 2018)

La ley provincial de Acceso Justo al Hábitat (14.449) fija responsabilidades conjuntas entre el Gobierno provincial y los municipios, tales como el registro de la demanda urbano habitacional, la generación de suelo urbano, la urbanización de villas y asentamientos, la provisión de infraestructura, equipamiento comunitario y espacios verdes, la construcción de viviendas, entre otras. La misma establece en su artículo N° 8 dentro de sus lineamientos generales, la necesidad de implementar acciones tendientes a “proveer suelo urbanizado en centros urbanos y zonas rurales” y “desarrollar nuevas áreas residenciales en centros urbanos o en asentamientos rurales, mediante la construcción de conjuntos de viviendas o urbanísticos completos o de desarrollo progresivo que cuenten con la infraestructura y los servicios, las reservas de

²⁵Parte de la entrevista realizada en el siguiente medio:

<https://www.tiempoar.com.ar/nota/el-proyecto-de-ley-que-impulsan-los-pequenos-productores-en-el-verd urazo>

equipamiento comunitario y espacios verdes”.

Desde el ámbito municipal, en el año 2008, se decretó la Ordenanza municipal 10.459 que efectivizó el programa “Chau Baldío” la cual permite "afectar inmuebles ubicados en el radio del Partido para destinarlos al emplazamiento de espacios verdes, parquización plazas o centros comunitarios". En su artículo N° 13 establece que:

“La autoridad de aplicación, mediante convenio con los titulares de dominio, podrá afectar inmuebles ubicados en el radio del partido para destinarlos al emplazamiento de espacios verdes, parquización, plazas o centros comunitarios, cuyo mantenimiento estará a cargo del Municipio durante el período de cesión del predio, el cual deberá computarse desde la toma de posesión por parte del Municipio hasta el vencimiento del convenio. La cesión no podrá ser inferior a tres (3) años.”

En artículo N°15 incorpora a lxs actores posibles de participación mediante la siguiente enunciación: “Entidades de bien público, organizaciones comunitarias y vecinos podrán elaborar propuestas de intervención y/o mantenimiento de los predios afectados mediante los convenios suscriptos.” Esta última ordenanza, por su carácter local, su aplicación ya probada en otras experiencias y su fuerte carácter colectivo, nos parece de significativa importancia para la construcción de los posibles escenarios de intervención.

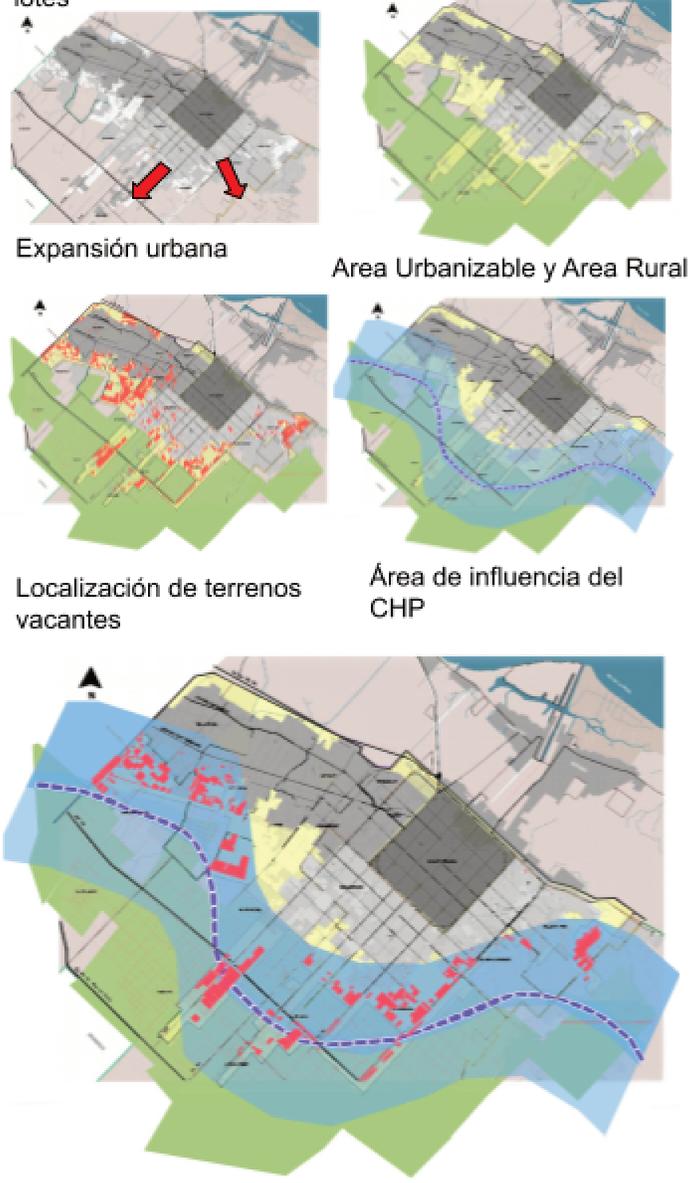
Cortizo (2018) indica que existe gran cantidad de tierras vacantes al interior de las periferias del partido, de grandes dimensiones (2913 Has vacantes de una manzana o más en el “área urbanizable” del partido, y casi la misma cantidad en las áreas adyacentes, 2819 Has), y parcelas dispersas de pequeño tamaño en las zonas en vías de consolidación. La tierra vacante constituye una superficie significativa que representa el 17% del área urbanizable, y la misma puede visualizarse al mismo tiempo de dos maneras: por un lado, como una problemática, como un factor de riesgo, contaminación e insostenibilidad; y por otro lado puede asumirse como oportunidades prioritarias de abordaje, zonas estratégicas con posibilidades para el redireccionamiento del crecimiento y desarrolla del sector en el que se ven involucrados dichas tierras vacantes (Cortizo, 2018).

Identificación de posibilidades

Sobre el trabajo de espacialización de estos terrenos vacantes, se busca entrecruzar con las áreas de trabajo de lxs productoxs frutihortícolas, pudiendo establecer un primer indicador de posibles terrenos que constituya un punto de partida en la viabilidad de la radicación de los

Jardines Comunitarios. Es importante recordar que se está trabajando con los datos de zonas entendidas como “urbanizables” por el código de ordenamiento urbano de La Plata (2014), y que a estas podrían incorporarse el estudio en profundidad de terrenos vacantes en zonas establecidas por el ordenamiento territorial como “rurales”, aumentando de este modo el número de lotes y por tanto el número de oportunidades de desarrollo de estas propuestas.

Imagen 12. Secuencia de mapeo e identificación de lotes



Fuente: Elaboración Propia con datos de Cortizo (2018)

Sistema Arquitectónico

Retomando las apreciaciones sobre la idea de Proyecto, referimos al mismo como proceso que no interpela sólo la etapa de diseño sino a todo el recorrido de producción del edificio, desde su ante-proyecto, fabricación, construcción en obra, hasta el mantenimiento posterior a su “finalización”. Hablar del mismo como “sistema”, es proponerlo como una herramienta de diseño que sirve para la producción de los espacios necesarios, basado en conjunción de partes (funcionales y constructivas) que permitan la realización de diversos tipos de edificios. Esto plantea una interpretación particular sobre el binomio de Forma y Función, donde Función es “la capacidad de servicio espacial disponible” y Forma es “la proyección en el espacio, de las diversas posibilidades de organización que ofrece el sistema” (Estrella, 1984). Es decir que no se puede predecir con exactitud su morfología final, la cual a su vez siempre está en posibilidad de transformación, dentro de los parámetros que el propio sistema codifica, resultando adaptables y configurables a distintos programas, escalas, terrenos y orientaciones. La lógica de proyecto y la lógica constructiva no son dissociables, sino que se retroalimentan desde su especificidad.

El Sistema de Proyecto: trabaja sobre la funcionalidad del edificio, entendiendo sus necesidades programáticas y espaciales, en coordinación y diálogo con el proyecto pedagógico propuesto. Luego son traducidas en medidas, tamaños preferentes. La simplificación de los tamaños permite su tipificación y la coordinación modular que acerca las necesidades de función a las posibilidades de producción técnica que son frecuentemente limitadas por el tiempo y por el costo. A su vez, la simplificación de las posibles operaciones a realizar y la simplicidad del código de elementos que existen permiten la participación de los usuarios en las propuestas de diseño y de modificación de los proyectos.

El Sistema de Construcción: Tiene entre los primeros objetivos permitir la posibilidad de construir distintos tipos de edificios, en diferentes lugares y condicionantes climáticas, con recursos y formación técnica accesible y que permita una producción masiva con bajo índice en costos y tiempos. La idea de entender los elementos constructivos dentro de un sistema permite racionalizarlos al máximo, tanto en número como en dimensiones.

Otra de las características propias en la lógica de proyecto involucrada en la Arquitectura de Sistema tiene que ver con la codificación y catalogación. Esta cumple un rol relevante dentro del sistema, puesto que dentro del objetivo de pensarse para varios edificios, se piensa también para ser utilizado y apropiado por diferentes personas, con o sin formación específica.

Dentro de las estrategias que se dan en estas metodologías se encuentran los registros gráficos de diseño, los catálogos de elementos y manuales de proyecto y construcción. Brevemente podemos describir que estas documentaciones tienen que estar pensadas para las personas que las utilizarán, dirigiéndose en un lenguaje simple, pero cubriendo la mayor cantidad de información necesaria para el caso, entendiendo que a su vez puedan existir re-interpretaciones y modificaciones que adecuen el sistema a la situación particular en la que se inserta.

Habitar el Nivel Inicial

Al referirnos al “Proyecto como medio” hablábamos de la importancia que la vinculación posible entre arquitectura-pedagogía no se limite a entenderse como un trasvasamiento del orden pedagógico al orden arquitectónico. No obstante, esto no niega responsabilidad a la evidencia ineludible que la arquitectura, una vez construida, es tangible, sólida (aún en sus experiencias de mayor flexibilidad) y determinante (Chiurazzi, T 2007), ni la posibilidad de experiencias innovadoras aconteciendo en edificios pensados para una escuela tradicional.

La construcción de este hábitat escolar refleja una actitud e insinúa un sentido de lugar, de habitar, y posiblemente resulte consolidante²⁶ de la construcción identitaria de lo escolar. Es por eso que tomaremos algunos criterios propios y compartidos con otros que contribuyan a la reflexión sobre el espacio material y simbólico en el Nivel Inicial.

Proponemos pensar el espacio del jardín comunitario desde un programa de necesidades que antes y por encima de diferentes recintos con su precisión en metros cuadrados, responde a acciones y actividades, muchas veces contradictorias entre sí, o en tensión.

Juego y Cuidado

El juego y el cuidado resultan fundantes de la infancia. Son estructurantes en las necesidades y derechos de la niñez y encuentran en el Jardín de Infantes un campo de reflexión teórica práctica permanente. En palabras de Chiurazzi(2017):

“El nivel inicial constituye el primer espacio público no familiar que el niño comparte con pares y con no pares. Por ello es central la creación de entornos en los que los chicos pueden experimentar a partir de juegos y objetos cotidianos, de ambientes que ayuden a cuidarlos sin inhibir el desarrollo de su autonomía.” (Chiurazzi, 2017: pg.1)

²⁶ Se hace alusión al método físico de consolidación como “todo aquel por el que un material (consolidante) penetra profundamente en otro, mejorando su cohesión interna, donde contribuye a la adhesión entre las partes. Mejorando así las características del material”.

Pensar en el juego es abordar una multiplicidad de acciones, de disposiciones del espacios y estadios emocionales. Experiencias como el asombro, el vértigo, la repetición, el intercambio o la introspección se propician cotidianamente y en simultáneo. Hablamos de simultaneidad porque el juego supone también el deseo, la motivación y se debe asumir que difícilmente la totalidad de lxs niñxs guarden interés y deseo por las mismas actividades siempre. Independientemente de los fines detrás de cada actividad y juego, algo que resulta indispensable es la apropiación por parte del infante. Es prioridad del diseño arquitectónico garantizar que el ambiente acompañe el desarrollo de la creciente autonomía del niño y la de sus pares, haciendo reales las posibilidades de reconocimiento y transformación de dicho ambiente.

En el Nivel Inicial, el cuidado resulta un concepto de profunda reflexión²⁷, y suele encontrarse desde las propias normativas en infraestructura escolar, en tensión con las posibilidades liberadoras del juego (Chiurazzi, 2017). Al hablar de cuidado como categoría central en el diseño, no hablamos única ni primariamente de medidas de seguridad, sino de concebir espacios y dispositivos que contemplen las necesidades tanto de lxs niñxs como de lxs adultxs, que acompañen las tareas y las dinámicas propuestas por el equipo pedagógico.

Específico y No Determinante

Atender a las prácticas educativas y de cuidados que se desarrollan en una institución de Nivel Inicial, supone dar respuesta a requerimientos específicos, ligados a la disponibilidad de sanitarios en las aulas, espacios de cambiado y preparación de alimentos, así como también lugares de guardado tanto al alcance del infante como lejos de sus posibilidades. Estos y otros requerimientos, muchas veces enunciados en diferentes manuales o guías de diseño arquitectónico deben procurar no resultar una limitante para las posibilidades de transformación y adaptación del uso escolar. El proyecto arquitectónico debe poder

²⁷ En el artículo "Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina" Cardini, Díaz, Guevara, O. Acháva (2017) establecen que: cuidado, enseñanza y crianza son elementos indivisibles de toda acción orientada a la primera infancia. Su separación no es sólo una falsa oposición, sino también un entendimiento reducido de los derechos de los niños, como así también de la tarea y responsabilidad de las instituciones y actores que participan de estas tareas

contemplar las posibilidades de nuevas prácticas, de transformaciones en el número de niños o docentes, así como la utilización plena de los espacios construidos sin incompatibilidades o interferencias cotidianas, al tiempo que pueda funcionar como potenciador de experiencias y prácticas.

Herman Hertzberger habla de “hacer espacio” como visión primordial en el proyecto arquitectónico. Esta visión guarda una dualidad teórica entre la idea de hacer como acción de construir, materializar y la idea de hacer como “dejar espacio” o “hacer lugar”, centrada en el vacío y las futuras intervenciones sobre el mismo por otras personas.

Una Respuesta Proyectual

Como finalización de esta búsqueda de formas emergentes, desarrollamos una propuesta de diseño arquitectónico que no busca ser única ni cerrada, ni desconoce la real necesidad de establecerse en un proceso más amplio y complejo. Por el contrario, se define como una experiencia desde el orden técnico, que sirva de reflexión y síntesis para futuras exploraciones.

Los fines de este proyecto estuvieron dados en proponer un sistema arquitectónico, que pudiera dar respuesta a las diferentes necesidades que se concentran en torno a un Jardín Comunitario de la UTT, y desarrollar con dicho sistema un primer diseño que desde un proceso de etapabilidad pueda albergar simultáneamente una capacidad aproximada de 60 niños (cupó proyectado para el próximo año desde el jardín existente).

La presentación del mismo se estructura desde 5 estrategias proyectuales, y su documentación complementaria (plantas, cortes, gráficos y renders). Estas estrategias argumentan la decisión de proyecto, y dan marco de reflexión y abordajes a futuras posibilidades de trabajo.

Estrategia Territorial: Establece los lineamientos principales a seguir para la ubicación de los jardines comunitarios desde criterios de accesibilidad, conexión y factibilidad. Tomando como ejemplo un posible lote identificado dentro de las vacantes urbanas existentes en el área del Cordón Hortícola Platense.

Estrategia Sistémica: Propone el desarrollo de un sistema matriz, pensado desde sus simpleza constructiva y las capacidades de multiplicidad en su ordenamiento espaciales. Priorizando las posibilidades de apropiación, transferencia y adaptabilidad.

Estrategia de Crecimiento: Busca prever y posibilitar las condiciones de etapabilidad para dar respuestas a las diferentes posibilidades de financiamiento, así como a la variación de necesidades que exprese la comunidad que integra el proceso de proyecto. .

Estrategia Programática: Reflexiona sobre las condiciones de uso y funcionamiento del Jardín Comunitario, entendiendo su doble respuesta como espacio específico de la práctica pedagógica y su carácter de uso público y colectivo de una comunidad organizada.

Estrategia de Diseño Bioclimático: Plantea diferentes criterios y puntos de intervención necesarios de ser considerados a la hora de pensar en un arquitectura situada, que responda a las condicionantes climáticas y a un reducido impacto ambiental.

ESTRATEGIA TERRITORIAL: Nodo Comunal

El cordón hortícola platense presenta a quien lo recorre por sus vías de circulación principales, un escenario de extensión homogénea. Este se caracteriza por una alternancia secuencial entre pequeños centros urbanos de localidades departamentales del municipio de La Plata donde se distingue la presencia de alguna edificación singular de gran escala, sea hospital, fábrica o cárcel y luego es seguido de un paisaje dominado por la presencia de un alambrado que custodia el camino y detrás de éste, un continuo de invernaderos y plantaciones al aire libre que solo se ven interrumpidas por un camino de acceso a las quintas, generalmente reconocible por la presencia de las viviendas de madera y el espacio de guardado de los cajones donde se transporta la producción

La elección del sitio para localizar la propuesta de jardín comunitario se basa, en primera instancia, del entrecruzamiento de diferentes terrenos vacantes con el área de uso productivo del CHP. En segunda instancia, se opta por este terreno específico debido a que se encuentra a más de tres kilómetros de distancia de los jardines de infantes mas cercanos (como lo son los Jardines Infantiles 930 y 978). Por último se destaca las condiciones de fácil accesibilidad desde la ruta provincial N°36 que recorre en sentido Este-Oeste la periferia del partido de La Plata, así como también la proximidad a la avenida n° 520, que atraviesa en sentido Norte-Sur las localidades cercanas de Melchor Romero y Abasto.

Esta facilidad de acceso desde diferentes puntos del territorio representa una ventaja estratégica para consolidarlo como un punto nodal para la organización, comprendiendo que las posibilidades de uso exceden a las actividades específicas de jardín comunitario, pudiendo desarrollarse en contratrurno o los fin de semanas, otras formas de uso y apropiación posibles. A su vez que la relativa cercanía a asentamientos urbanos, como el caso de "barrio nuevo" otorga visibilidad y posibilidades de interrelación.



ESTRATEGIA SISTÉMICA:
Simpleza y Multiplicidad.

La siguiente estrategia de proyecto se centró en dar una respuesta arquitectónica basada en un sistema constructivo simple y de fácil ejecución que permitiera una multiplicidad de formas de crecimiento y agrupamiento. De esta manera, el desarrollo de dicha estrategia no se limita a la construcción de un jardín o escuela en específico, sino que busca dar respuestas viables a diferentes necesidades posibles.

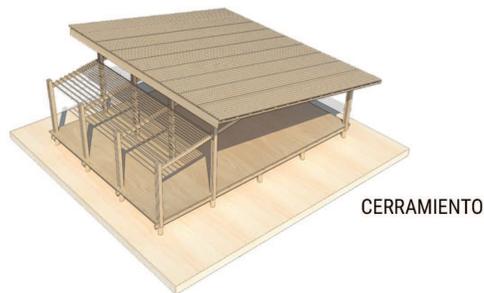
El contexto territorial del Cordón Hortícola Platense presenta desafíos y complejidades propias, diferentes a los emplazamientos urbanos, que fueron tenidos en cuenta a la hora de pensar las características principales de este sistema constructivo-proyectual. Algunos de los puntos más importantes son los siguientes:

Sustentabilidad Constructiva: La elección de la madera como material predominante se fundamenta, entre otros motivos, por el bajo impacto ambiental que presenta, teniendo un alto índice de captura de carbono y muy bajo impacto residual pasada la vida útil del edificio. Se reconoce a su vez la presencia del Centro Tecnológico de la Madera de la Universidad Nacional de La Plata como una agente clave en la viabilidad de las capacidades productivas de esta tecnología, así como la transferencia de conocimiento a la mano de obra local, posibilitando su uso en otros ámbitos de la vida comunitaria.

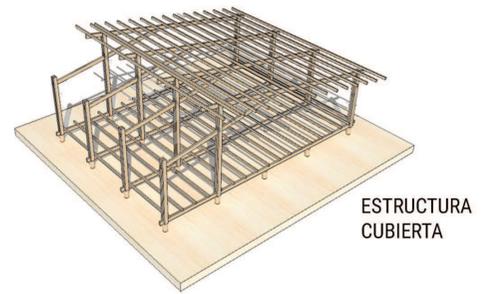
Posibilidad de Traslado y Rápida Ejecución: Considerando las dificultades de tenencia permanente de terrenos y la necesidad de construir durante los periodos de receso escolar, se prioriza un sistema de construcción posible de ser ejecutado parcialmente en taller y con facilidad de montaje en el sitio. Posibilitando también el posterior desmontaje y traslado de las piezas parte a un nuevo sitio.

Incorporación del espacio semi-cubierto: Ésta decisión resulta del análisis del antecedente construido por la UTT y de un posicionamiento técnico sobre la real necesidad de consolidar espacios de transición y control del entorno exterior, así como un facilitador de la apropiación del mismo a los fines de su uso como espacio educativo.

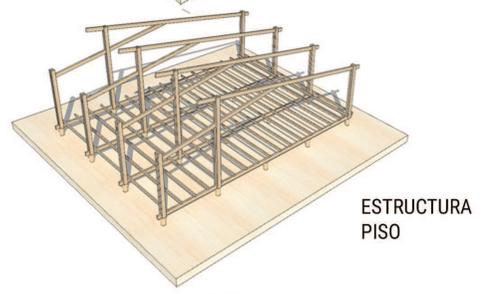
DESPIECE CONSTRUCTIVO



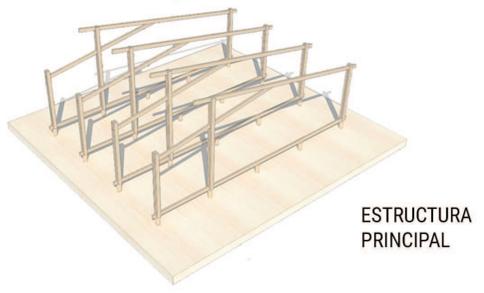
CERRAMIENTO



ESTRUCTURA CUBIERTA



ESTRUCTURA PISO

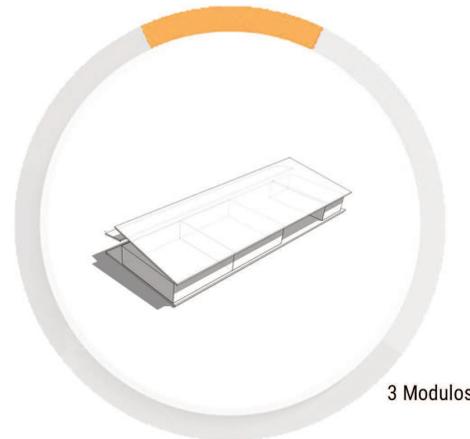


ESTRUCTURA PRINCIPAL

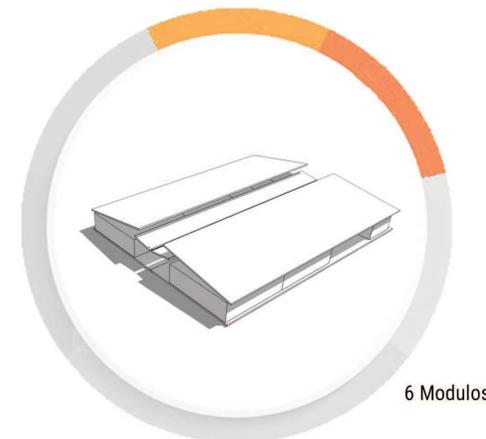


FUNDACIONES

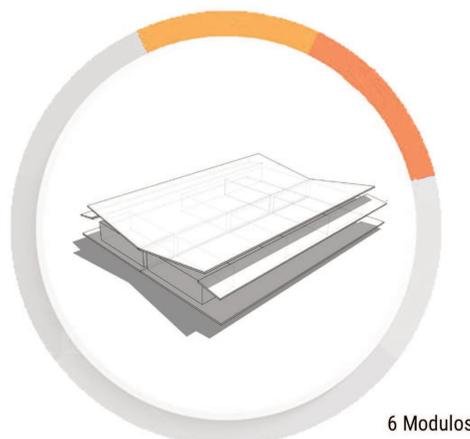
FORMAS DE AGRUPAMIENTO



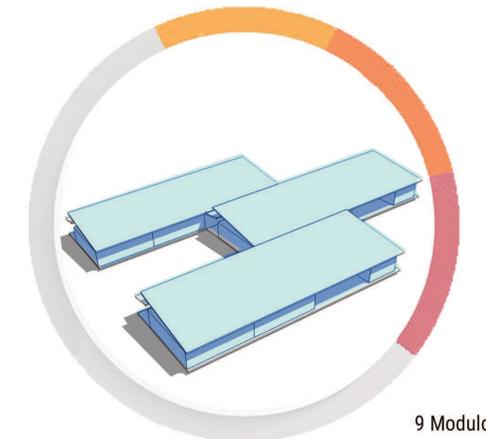
3 Modulos



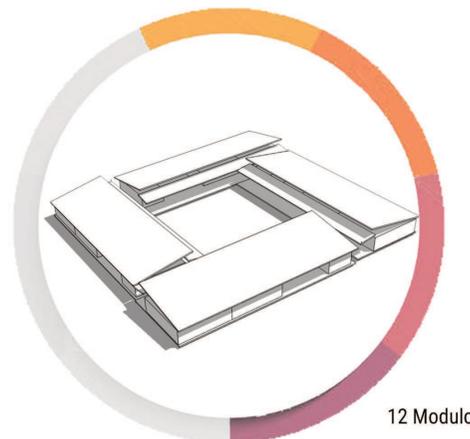
6 Modulos



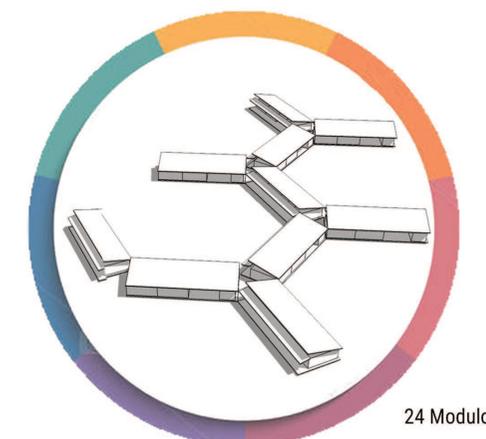
6 Modulos



9 Modulos



12 Modulos



24 Modulos

ESTRATEGIA DE CRECIMIENTO: Etapabilidad y Flexibilidad.

Las diferentes formas de agrupamiento permiten, a su vez, un proceso de crecimiento en etapas que se ajusta tanto a las variaciones en las necesidades de matrícula, como a las posibilidades de recursos existentes.

Se optó por trabajar sobre uno de los modelos de agrupamiento señalados previamente, estableciendo 4 posibles etapas de crecimiento. Estas etapas no deben cumplirse necesariamente de formas consecutivas, pudiendo ejecutarse dos en simultáneo o construirse por ej. primero la etapa 1 y 2, continuar la número 4 y finalmente la número 3.

Algunas unidades espaciales del conjunto escolar irán transformando su función de acuerdo vaya creciendo el edificio escolar e incorporando nuevas funciones y mayor matrícula de niños.

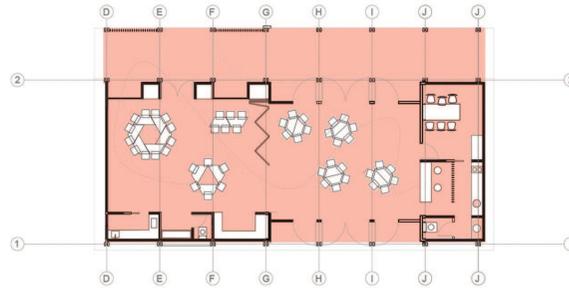
Etapa N°1: Se asocia al formato de organización del jardín comunitario existente de la UTT y tiene una extensión similar en metros cuadrados. Se distingue un espacio de servicios que cuenta con un baño, una pequeña cocina y apoyo al personal docente; continúan dos espacios de aula-taller, ambos con acceso independiente desde la galería y factibles de ser conectados entre sí mediante la utilización de paneles corredizos.

Etapa N°2: La incorporación de un nuevo módulo de aula-taller permite re-configurar el módulo adyacente al espacio de servicio, posibilitando su desarrollo como espacio polivalente que alberga funciones de recepción, biblioteca infantil y comedor, entre otras.

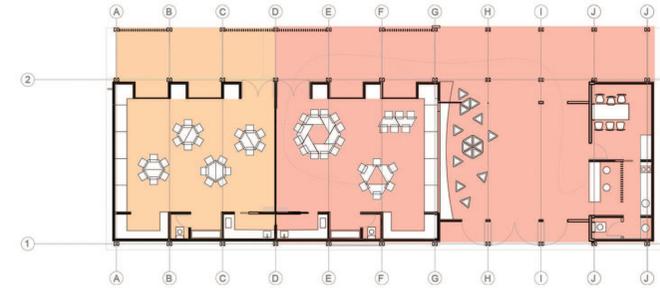
Etapa N°3: Consiste en la incorporación de un nuevo volumen y la extensión del solado para conformar un patio seco, elevado del nivel del suelo. Este nuevo volumen contiene las instalaciones de una cocina equipada y el desarrollo de un espacio factible de ser utilizado como comedor o espacio de reuniones y actos. Se destaca las posibilidades de ingreso independiente al mismo y la alternativa de generar divisiones internas para consolidar espacios de taller temporales.

Etapa N°4: Se incorpora un nuevo bloque de aulas y una batería de baños, dando respuesta a la capacidad total de niños propuesta. Este bloque refuerza la idea del patio como espacio de encuentro y la continuidad del amplio corredor como espacio polivalente de uso y apropiación diversa.

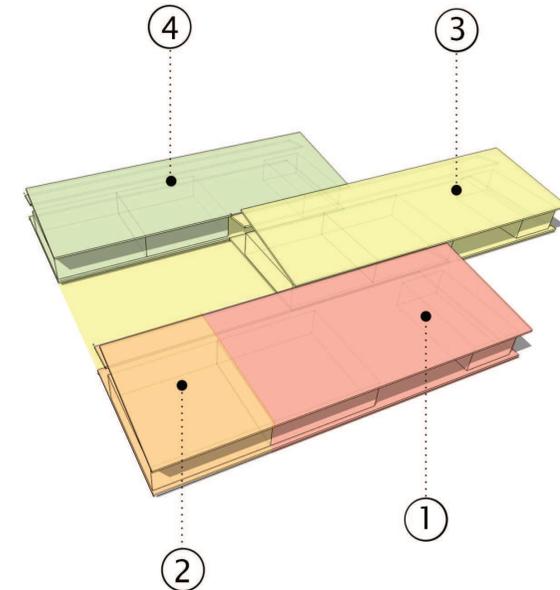
1



2

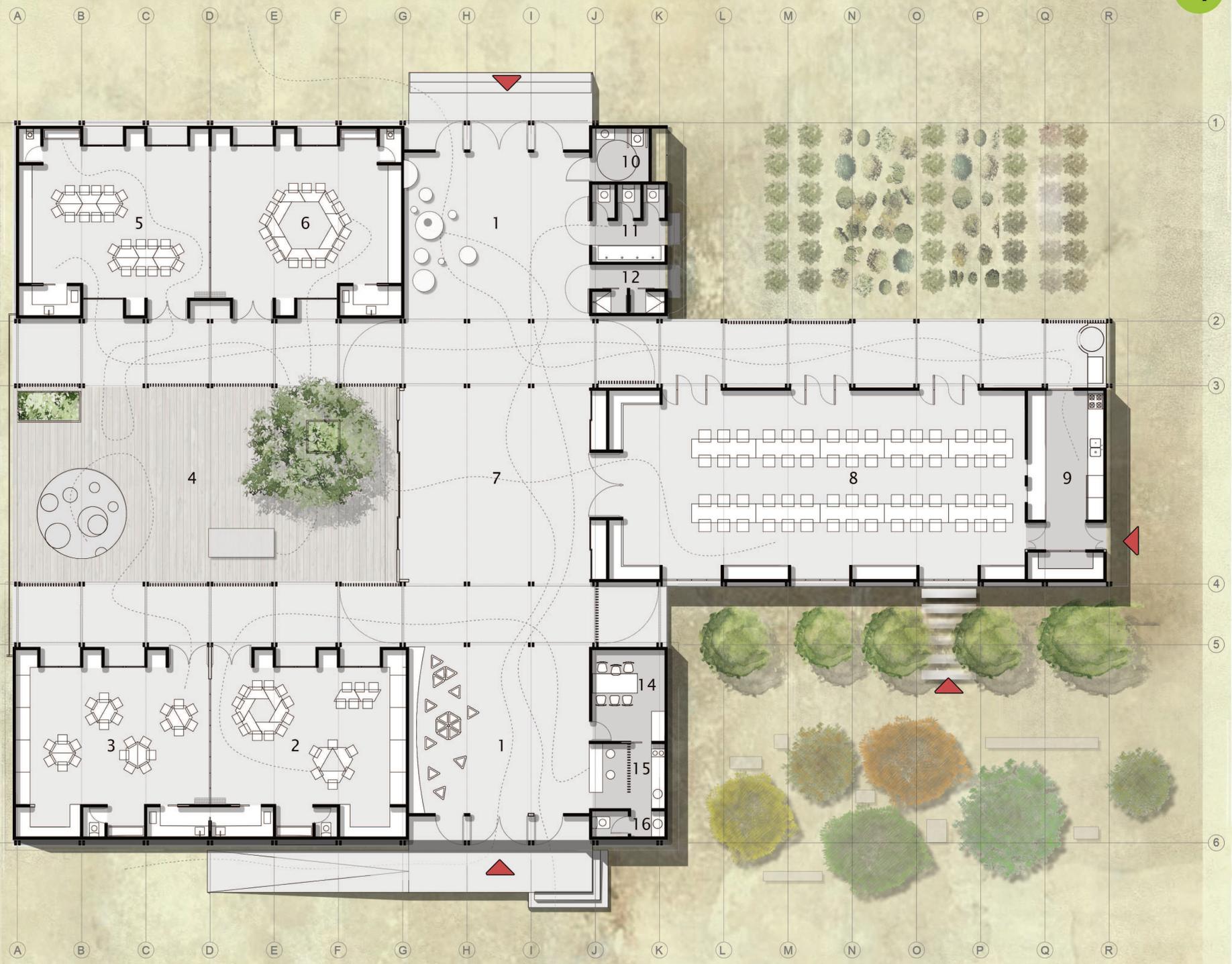


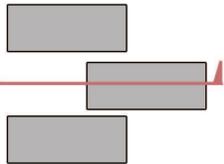
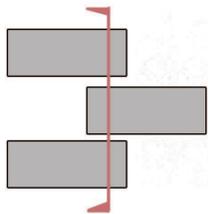
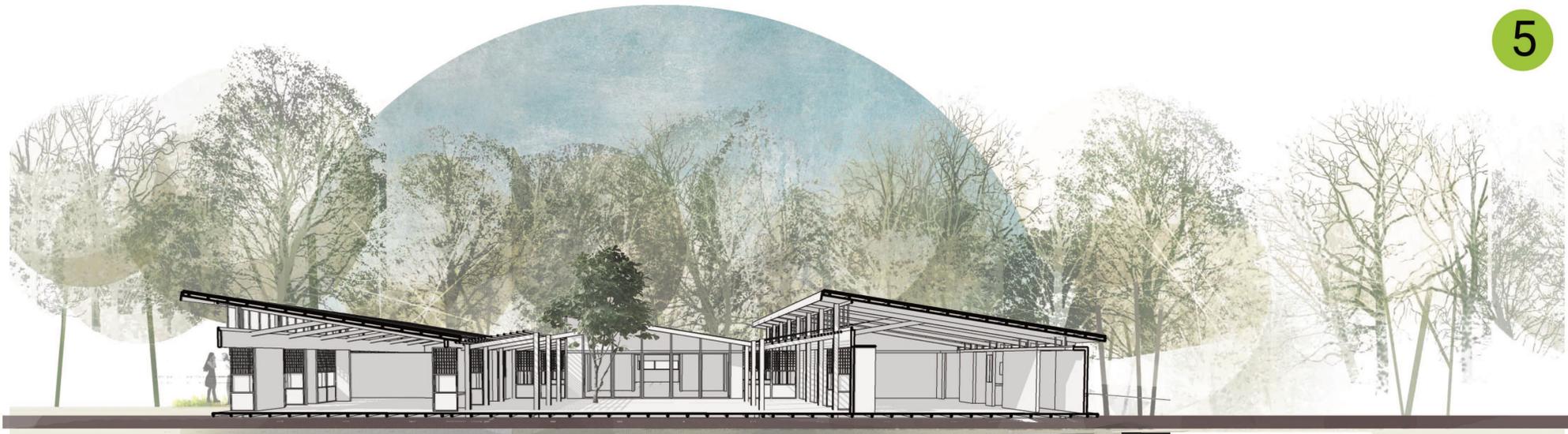
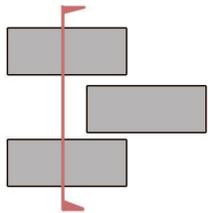
3



REFERENCIAS

- 1.Sala de Ingreso
- 2.Sala roja
- 3.Sala verde
- 4.Patio seco
- 5.Sala azul
- 6.Sala naranja
- 7.Expansión patio
- 8.Comedor/Salón reunión
- 9.Cocina
- 10.Baño adultos
- 11.Baño niños
- 12.Duchas
- 13.Sala administración
- 14. Oficce
- 15.Sanitario admin.





ESTRATEGIA PROGRAMATICA:
Identidad y Apropiación

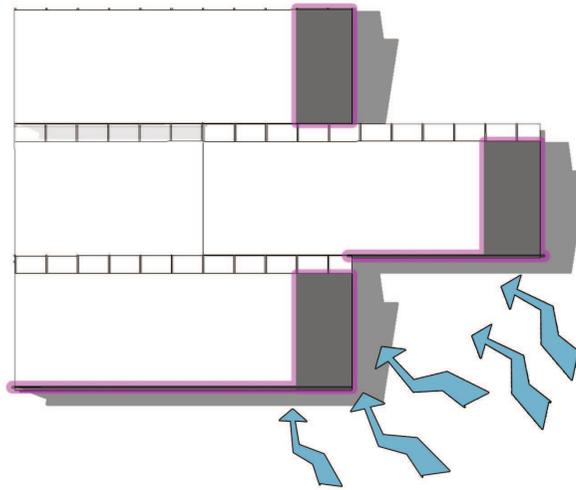
Dentro de los desafíos que presenta las formas de ordenamiento programático que presenta este jardín comunitario encontramos tres puntos que nos gustaría desarrollar.

Especificidad de Uso: Si bien se propone que todo el edificio y su entorno inmediato funcionen como conjunto habilitante a las prácticas pedagógicas, se repara en el espacio de aula-taller como hábitat cotidiano de lxs niñxs, posible de ser apropiados por ellxs y reconocido como espacio donde se irán desarrollando ciertas actividades y acciones que requieren de su equipamiento específico. Se propone que cada aula cuente con un baño adaptado para niñxs y espacio de cambiado y preparación de alimentos, a su vez se prevé lugares de guardado diferenciado según estén o no al alcance de lxs niñxs. En contraposición a estos elementos rígidos y específicos se despliega la variación de transformaciones del aula, incorporando el uso de la galería, uniendo dos aulas, o subdividiendo una en varias estaciones de juego.

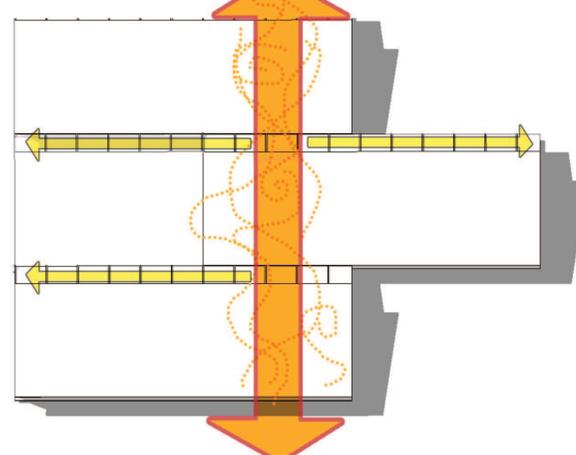
Multiplicidad de Uso: El desarrollo de estos jardines, su potencialidad de constituirse como red, y el reconocimiento de la UTT como comunidad organizada, permite prever que la consolidación de espacios propios podrá contener otras actividades necesarias para la comunidad. Es por eso que se dispone una forma de agrupamiento y ordenamiento programático que permite múltiples accesos al edificio y las posibilidades de convivencia de diferentes usos en un mismo momento. Se destaca a su vez las posibilidades de integración de los espacios para actividades que requieran de mayor superficie en su desarrollo.

Identidad Comunitaria: La construcción de un patio elevado al nivel de las aulas cumple dos funciones estratégicas. Por un lado permite la conexión directa de los diferentes espacios educativos, interiores y exteriores, posibilitando su uso aún en días de lluvias y los días posteriores a esta. Y por el otro lado, es un espacio de organización y encuentro comunitario, otorgando identidad y singularidad a la experiencia del edificio escolar. La propuesta de generar un espacio abierto rodeado de galerías es adoptada de las propias estrategias de disposición de las viviendas que se dan lxs productores en sus terrenos.

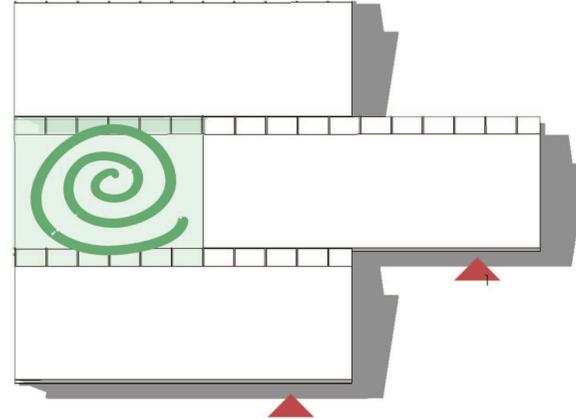
Núcleos de servicio concentrados
protección del viento Sur-Este



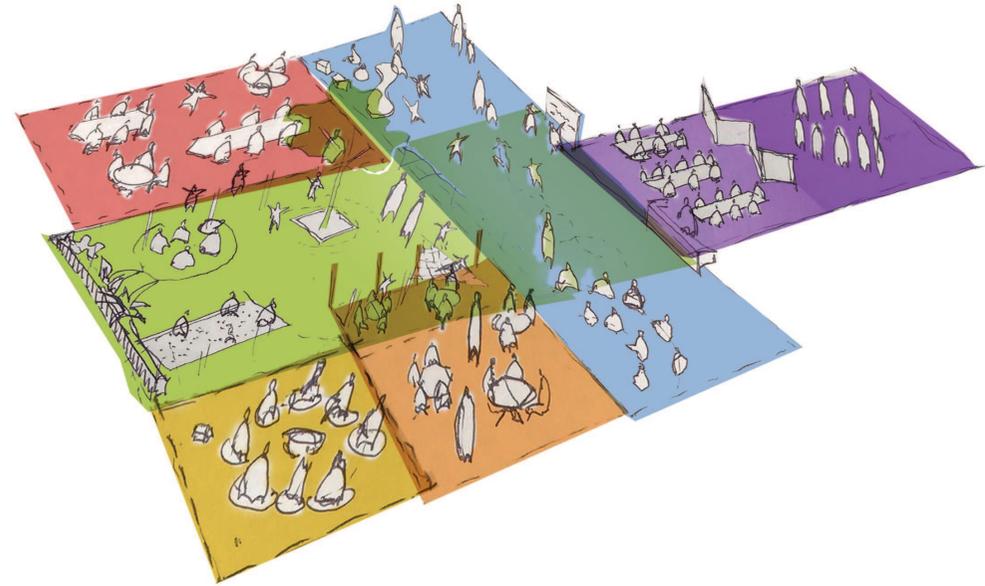
Corredor principal-Espacio de uso flexible
Circulación/Galería



Patio central - Continuidad con aulas
Múltiples accesos



Esquema programático



ESTRATEGIA DISEÑO BIOCLIMÁTICO:
Aislación - Ganancia Solar.

A partir de realizar un Mapa de confort, obtenemos información acerca de la situación térmica durante las horas/meses de uso del edificio. En el caso de la ciudad de La Plata con un clima templado húmedo, se registra el predominio de temperaturas por debajo de los 18°C, con la necesidad de calentamiento de aire para estar en confort. Es necesario también reconocer en la zona la existencia de tormentas con vientos de intensidad media/alta y la ausencia de redes públicas de servicios, excepto por el tendido eléctrico. Con este diagnóstico de situación proponemos las siguientes puntos de intervención y su respectivo desarrollo:

Orientación solar y de viento

Se adopta la orientación plena al Norte, con una variación ± 15°, desarrollando el edificio de manera perpendicular sobre el eje Este-Oeste. Se garantiza de esta manera la mayor captación directa de radiación solar, incorporando estrategias de calefacción solar pasiva, y el control sobre la circulación de viento, necesaria para la renovación de aire en invierno y el enfriamiento del ambiente en verano

Aislación térmica de la envolvente edilicia

Se incorpora aislación térmica en la totalidad de las envolventes. La separación del edificio respecto el plano de suelo permite la circulación de aire en verano e impide el traspaso de humedad por capilaridad. La materialidad de carácter "seca y liviana" provee al edificio de baja inercia térmica, recomendado para edificios de uso diurno y discontinuo.

Control solar

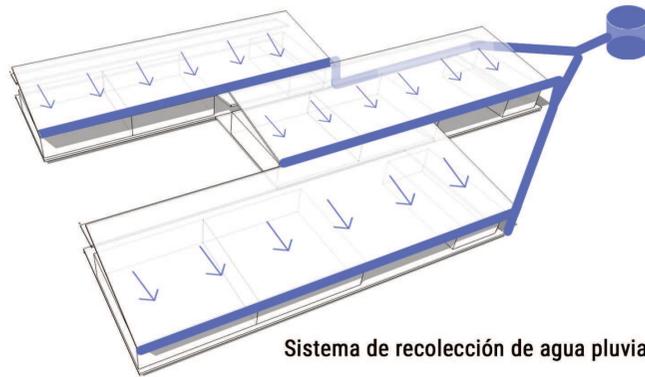
Dentro de las estrategias de control solar se destaca la propuesta de una galería como espacio de sombras que mitigue la radiación solar sobre la envolvente en verano, disminuyendo el sobrecalentamiento y enfriando el aire que ingrese al interior. Tanto la galería como los aleros están calculados para evitar el ingreso de radiación directa en verano y permitirlo en invierno. Para evitar reflejos molestos o deslumbramientos se propone un sistema interior de cortinas enrollables sobre la estructura de cubierta que cumplen la función de apantallamiento o difusores de luz.

| TEMPERATURAS HORARIAS SEGUN MAXIMA MEDIA Y MINIMA MEDIA | | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------------------|----------|
| ESTACION LA PLATA-Buenos Aires | | | | | | | | | | | 16,2 | |
| FUENTE: S.M.N. | | | | | | | | | | | TEMP.MEDIA ANUAL: 22,82 | TMA 16,2 |
| | ENE | FEB | MAR | ABR | MAY | JUN | JUL | AGO | SET | OCT | NOV | ANUAL |
| P.MED.MAX | 28,3 | 27,0 | 26,2 | 21,6 | 18,2 | 14,5 | 13,6 | 16,5 | 17,9 | 20,8 | 23,8 | 27,3 |
| P.MED.MIN | 16,8 | 16,0 | 15,3 | 11,7 | 9,0 | 6,3 | 4,7 | 6,1 | 7,7 | 10,6 | 13,1 | 15,8 |
| REFERENCIA | 11,5 | 11,0 | 10,9 | 9,9 | 9,2 | 8,2 | 8,9 | 10,4 | 10,2 | 10,2 | 10,7 | 11,5 |

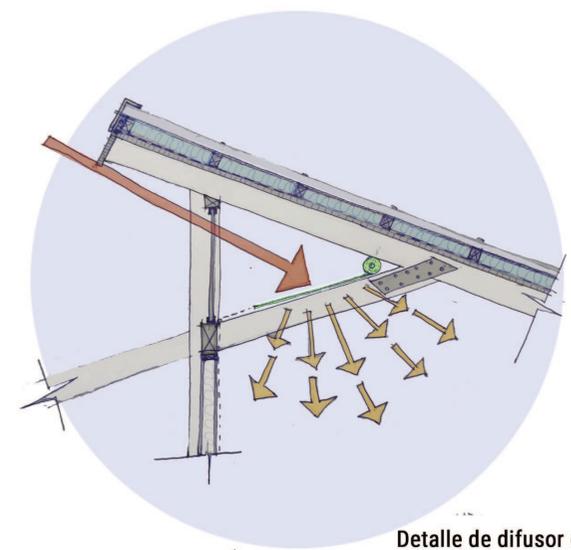
| HORA EFICIENTES | TEMPERATURAS HORARIAS | | | | | | | | | | | | PROMEDIOS | | AÑO | |
|-----------------|-----------------------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------|-------|------|------|
| | D-E-F | M-J-J | | | | | | | | | | | D-E-F | M-J-J | | |
| 1 | 0,46 | 22,1 | 21,1 | 20,3 | 16,3 | 13,2 | 10,1 | 8,8 | 10,9 | 12,4 | 15,3 | 18,0 | 21,1 | 21,4 | 10,7 | 15,8 |
| 2 | 0,32 | 20,5 | 19,5 | 18,8 | 14,9 | 11,9 | 8,9 | 7,5 | 9,4 | 11,0 | 13,9 | 16,5 | 19,5 | 19,8 | 9,5 | 14,4 |
| 3 | 0,19 | 19,0 | 18,1 | 17,4 | 13,6 | 10,7 | 7,9 | 6,4 | 8,1 | 9,6 | 12,5 | 15,1 | 18,0 | 18,4 | 8,3 | 13,0 |
| 4 | 0,08 | 17,7 | 16,9 | 16,2 | 12,5 | 9,7 | 7,0 | 5,4 | 6,9 | 8,5 | 11,4 | 14,0 | 16,7 | 17,1 | 7,4 | 11,9 |
| 5 | 0,02 | 17,0 | 16,2 | 15,5 | 11,9 | 9,2 | 6,5 | 4,9 | 6,3 | 7,9 | 10,8 | 13,3 | 16,0 | 16,4 | 6,5 | 11,3 |
| 6 | 0,00 | 15,8 | 15,0 | 14,3 | 10,7 | 8,0 | 5,4 | 3,7 | 5,1 | 6,7 | 9,6 | 12,1 | 14,8 | 15,2 | 5,7 | 11,1 |
| 7 | 0,06 | 17,5 | 16,7 | 16,0 | 12,3 | 9,5 | 6,8 | 5,2 | 6,7 | 8,3 | 11,2 | 13,7 | 16,5 | 16,9 | 7,2 | 11,7 |
| 8 | 0,15 | 18,5 | 17,7 | 16,9 | 13,2 | 10,4 | 7,5 | 6,0 | 7,7 | 9,2 | 12,1 | 14,7 | 17,5 | 17,9 | 8,0 | 12,6 |
| 9 | 0,26 | 19,8 | 18,9 | 18,1 | 14,3 | 11,4 | 8,4 | 7,0 | 8,8 | 10,4 | 13,3 | 15,9 | 18,8 | 19,1 | 8,9 | 13,7 |
| 10 | 0,44 | 21,0 | 20,8 | 20,1 | 16,1 | 13,0 | 9,9 | 8,6 | 10,7 | 12,2 | 15,1 | 17,8 | 20,9 | 21,2 | 10,5 | 15,6 |
| 11 | 0,79 | 25,0 | 24,7 | 23,9 | 19,5 | 16,3 | 12,8 | 11,7 | 14,3 | 15,8 | 18,7 | 21,6 | 24,9 | 25,2 | 13,8 | 19,2 |
| 12 | 0,91 | 27,3 | 26,6 | 25,2 | 20,7 | 17,4 | 13,8 | 12,6 | 15,6 | 17,0 | 19,9 | 22,6 | 26,3 | 26,5 | 14,6 | 20,4 |
| 13 | 0,97 | 28,0 | 26,7 | 25,9 | 21,3 | 17,9 | 14,3 | 13,3 | 16,2 | 17,6 | 20,5 | 23,5 | 27,0 | 27,2 | 15,2 | 21,0 |
| 14 | 1,00 | 28,3 | 27,0 | 26,2 | 21,6 | 18,2 | 14,5 | 13,6 | 16,5 | 17,9 | 20,8 | 23,8 | 27,3 | 27,5 | 15,4 | 21,3 |
| 15 | 0,98 | 28,1 | 26,8 | 26,0 | 21,4 | 18,0 | 14,3 | 13,4 | 16,3 | 17,7 | 20,6 | 23,6 | 27,1 | 27,3 | 15,3 | 21,1 |
| 16 | 0,84 | 27,6 | 26,3 | 25,5 | 21,0 | 17,6 | 14,0 | 13,1 | 15,9 | 17,3 | 20,2 | 23,2 | 26,6 | 26,9 | 14,9 | 20,7 |
| 17 | 0,91 | 27,3 | 26,0 | 25,2 | 20,7 | 17,4 | 13,8 | 12,8 | 15,6 | 17,0 | 19,9 | 22,6 | 26,3 | 26,5 | 14,6 | 20,4 |
| 18 | 0,87 | 26,8 | 25,6 | 24,8 | 20,3 | 17,0 | 13,4 | 12,4 | 15,1 | 16,6 | 19,5 | 22,4 | 25,8 | 26,1 | 14,3 | 20,0 |
| 19 | 0,83 | 26,3 | 25,1 | 24,3 | 19,9 | 16,6 | 13,1 | 12,1 | 14,7 | 16,2 | 19,1 | 22,0 | 25,3 | 25,6 | 13,9 | 19,6 |
| 20 | 0,80 | 26,0 | 24,8 | 24,0 | 19,6 | 16,4 | 12,9 | 11,8 | 14,4 | 15,8 | 18,8 | 21,7 | 25,0 | 25,3 | 13,7 | 19,3 |
| 21 | 0,75 | 25,4 | 24,3 | 23,5 | 19,1 | 15,9 | 12,5 | 11,4 | 13,9 | 15,4 | 18,3 | 21,1 | 24,4 | 24,7 | 13,2 | 18,8 |
| 22 | 0,70 | 24,9 | 23,7 | 22,9 | 18,6 | 15,4 | 12,0 | 10,9 | 13,4 | 14,8 | 17,7 | 20,6 | 23,9 | 24,1 | 12,8 | 18,2 |
| 23 | 0,64 | 24,2 | 23,0 | 22,3 | 18,0 | 14,9 | 11,5 | 10,4 | 12,8 | 14,2 | 17,1 | 19,9 | 23,2 | 23,5 | 12,3 | 17,6 |
| 24 | 0,57 | 23,4 | 22,3 | 21,5 | 17,3 | 14,2 | 11,0 | 9,8 | 12,0 | 13,5 | 16,4 | 19,2 | 22,4 | 22,7 | 11,7 | 16,9 |

| REFERENCIA | -10 | 0 | <18 | 18 | <21 | 21 | >25 |
|------------|-------------------------------|-------------|--|---------------|--|-------------------|-----------------------|
| | Color azul | Color verde | Color amarillo | Color naranja | Color rojo | Color rojo oscuro | Color rojo muy oscuro |
| | Necesidad de insulación total | | Necesidad de insulación más algún periodo de sombra (en los equinoccios) | | Necesidad de sombra, permitir entrada de sol por la mañana | | |
| | Sombreo total | | | | | | |

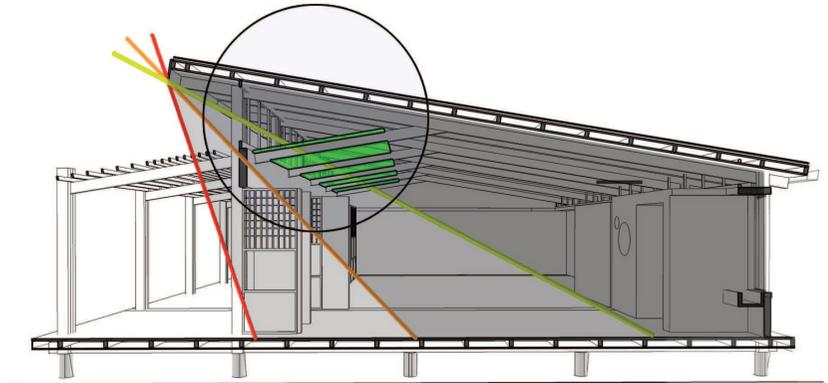
Temperaturas promedio durante horas de uso del edificio escolar.



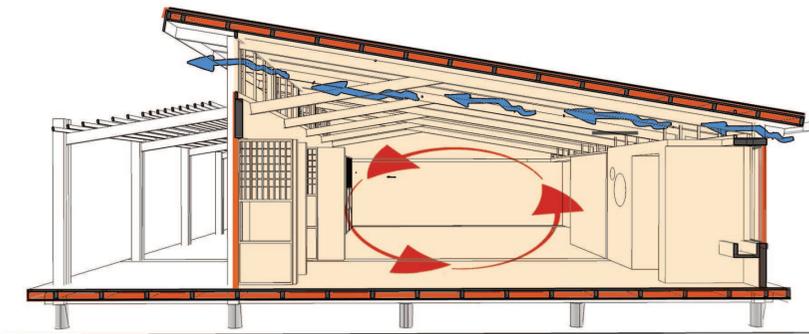
Sistema de recolección de agua pluvial



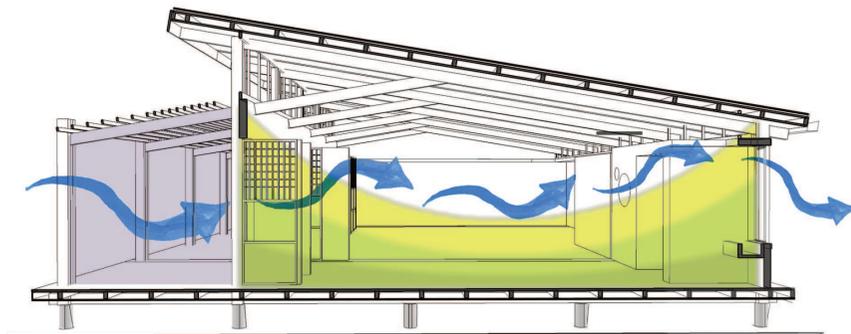
Detalle de difusor de luz solar para evitar radiación directa



Asoleamiento y protección solar



Aislación térmica, máxima insulación solar y aventanamiento para renovación del aire



Sombreo y ventilación cruzada en verano iluminación bi-lateral



INGRESO FRONTAL DEL JARDÍN COMUNITARIO



CORREDOR DE INGRESO Y USO FLEXIBLE



ESPACIO DE HUERTA Y COMEDOR



PATIO CENTRAL DEL JARDÍN COMUNITARIO

CONSIDERACIONES FINALES

Los esfuerzos de este trabajo han estado direccionados a contribuir en la posibilidades de otros modelos de producción de la arquitectura educativa, vinculadas estrechamente a las necesidades de un sector social que construye diariamente una transformación de su realidad. Abordar el acceso a la educación inicial en la periferia de la ciudad de La Plata, centrado en la comunidad de productores y productoras del cordón hortícola se convierte antes que nada en un acto de visibilización.

Es por un lado la visibilización de las problemáticas territoriales que surgen de un contraste histórico dado entre los postulados de una ciudad ideal y su crecimiento no planificado, dominado por un mercado que expulsa y aísla según las posibilidades de ingresos y un estado que da respuestas parciales que no proponen una transformación estructural de estos problemas. Por otro lado, es la visibilización de la ausencia del derecho a la educación inicial en la gran mayoría de lxs niñxs pobres y no urbanizadxs, como necesidad del desarrollo infantil y de las posibilidades de independencia económica de muchas madres solteras, sostén de familia. Ver que la educación inicial es un ámbito donde ante la ausencia del “Estado educador”, han avanzado en multiplicidad de formas las propuesta privadas, pero también surgieron respuestas comunitarias, de base y autogestionarias. Propuestas que buscan el reconocimiento y apoyo del Estado, entendiendo que la educación es un derecho y debe ser garantizado. Finalmente, es el reconocimiento de lxs trabajadorxs de la tierra, productorex de la gran mayoría de las frutas y hortalizas que diariamente consumimos, quienes han sufrido una invisibilización histórica por parte de la mayoría de las entidades gubernamentales y la población en general. Los procesos de organización que vienen sucediendo a lo interno de su comunidad, iniciados en su condición de trabajadorxs pero que atraviesa todo su ordenamiento político y social, los ha consolidado como sujetxs de derecho ante el Estado, con voz propia y proyectos propios.

Entendemos que el proyecto arquitectónico de los jardines comunitarios puede ser abordado como una de las formas de organización de una comunidad y que éste debe, necesariamente, establecer diálogos con las formas de organización social y pedagógicas de la propia comunidad. Este camino hacia una producción social del hábitat, que acerca las teorías al campo de las necesidades, requiere el reconocimiento de las entidades cooperativas por parte de la administración pública y el apoyo a su desarrollo y consolidación. Esto es parte de una intervención política más general que promueva el desarrollo de la participación organizada en

el diseño, planificación, seguimiento, evaluación y eventual redireccionamiento de programas y políticas. Se requiere, asimismo, un rol distinto de los organismos de gobierno, sus trabajadoras y las estrategias de implementación de dichas políticas.

Semejante a lo que sucede con el intento de patentamiento de semillas o con un modelo productivo rural intensivo, basado en la concentración y el monocultivo, nos encontramos ante un proceso de mercantilización y privatización de la educación, que cada vez encuentra más y mejores métodos para infiltrarse dentro de las escuelas públicas (Verger, 2017; Feldfeber, 2018). Estos espacios comunitarios de resistencia, marcados por desigualdades e inequidades profundas, pueden resultar un terreno fértil para el crecimiento de otras prácticas, una reserva de humanidad que cultive sus esfuerzos en las capacidades emancipadoras que históricamente han sido otorgadas a la educación, como práctica de diálogo, encuentro y esperanza.

Desde el TFI nos propusimos abordar el proceso de gestión, planificación y proyecto como una totalidad de la propuesta arquitectónica, buscando, en síntesis, conformar un aporte para quienes busquen hacer de la educación y sus espacios un territorio de posibilidades autónomas y liberadoras.

BIBLIOGRAFÍA

Educación

Cardini, A. Guevara, J. (2017) *Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina*. Documento de Política Públicas CIPPEC.

Cragnoilino, E.(2008). *Familias, organizaciones campesinas y escuelas en los procesos de acceso a la educación*. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., & Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.

García, A y Rosales, L. (2017). *De madres cuidadoras a educadoras*. Voces del Fenix, N°66

Karolinski, M. (2015). *Políticas educativas y organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires: el proceso de oficialización de los jardines comunitarios (2003-2013)*. Filo:UBA

Kustich, V., Manes, Y., Ponce de León, M. A., & Volonté, M. F. (2014). *La experiencia educativa en jardines comunitarios de la Provincia de Buenos Aires*. In VIII Jornadas de Sociología de la UNLP (La Plata, 2014).

Labarta, L. (2017) *Una vieja tensión para pensar la Educación Maternal hoy: educar y cuidar. El derecho a la educación desde los 45 días*. Voces del Fenix, N°66

Label, C. (2017). *Los jardines comunitarios. Perspectivas acerca de la educación y el cuidado*. Voces del Fenix, N°66

Malajovich, A. (Ed.). (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Siglo XXI.

Perazza, R. (2017) *Concepciones alrededor de niño y las definiciones de políticas públicas: nuevas preocupaciones y otros sentidos*. Voces del Fenix, N°66

Redondo, P. (2016). *La obligatoriedad de tres años en la educación inicial: paradojas y debates*. Blog Conversaciones Necesarias. Recuperado de <https://conversacionesnecesarias.org/2016/08/22/la-obligatoriedad-de-tres-anos-en-la-educacion-inicial-paradojas-y-debates/>

Roitter, M., Kantor, D., & Kaufmann, V. (2008). *Prácticas y experiencias educativas en jardines comunitarios*. Programa Educación Inicial.

Serra, M. S.(2018) "Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?". Revista Crítica Año III N.º IV, pp. 36-43

Serra, M. S. y Ríos, G. (2014). "Espacio, escuela e innovaciones educativas. Reflexiones sobre la experiencia de escuelas no graduadas de la Provincia de Santa Fe"

Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*.

Hábitat y Arquitectura

Bidinost, O. (2006). *Arquitectura y pensamiento científico*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP 2006).

Chiurazzi, T. (2017). *El jardín (de infancia) de los tesoros. Educación y arquitectura. Voces del Fenix, N°66*

Estrella, F. (1983). *Arquitectura de Sistemas" al servicio de las necesidades populares"*(Tomo I: 1964-1983). *México: Cevour*.

Fernández, R. (2001). *Derivas: Arquitectura en la cultura de la posurbanidad*. Universidad Nac. del Litoral.

Hertzberger, H. (2005). *Lessons for students in architecture* (Vol. 1). 010 Publishers.

Hertzberger, H. (2008). *Space and learning: Lessons in architecture 3* (Vol. 3). 010 Publishers.

Montaner, J. M. (2009). *Sistemas arquitectónicos contemporáneos*. Gustavo Gili.

Nahoum, B. (2008). *Una historia con quince mil protagonistas: Las cooperativas de vivienda por ayua mutua uruguayas*. Montevideo: Intendencia Municipal de Montevideo y Junta de Andalucía,[1999)

NAHOUM, B. (2011). *Cuarenta años de autogestión en vivienda popular en Uruguay: el "modelo FUCVAM"*. Piñeiro Harnecker, C.(Comp.)"Cooperativas y Socialismo". La Habana: Ed. Caminos.

Ortiz Flores, E. (2012). *Producción social de la vivienda y el hábitat. Bases Conceptuales y Correlación con los Procesos Habitacionales, HIC-AL, México*.

Pelli, V. S. (2007). *Habitar, participar, pertenecer: acceder a la vivienda: incluirse en la sociedad*. Nobuko.

Romero, G. (2004). *La participación en el diseño urbano y arquitectónico en la producción social del hábitat*. UNAM, Facultad de Arquitectura, Programa de Maestría y Doctorado en Arquitectura y Urbanismo

Sanoff, H. (2000). *Community participation methods in design and planning*. John Wiley & Sons.

Territorio y Planificación

Abramo, P. (2012). La ciudad com-fusa: mercado y producción de la estructura urbana en las grandes metrópolis latinoamericanas. *EURE (Santiago)*, 38(114), 35-69.

Ambort, M. E. (2017). *Procesos asociativos en la agricultura familiar: un análisis de las condiciones que dieron lugar al surgimiento y consolidación de organizaciones en el cinturón hortícola platense, 2005-2015* (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

Bozzano, H. (2002). El cinturón verde platense: sistema de objetos, sistemas de acciones. *Foro CIVEBA Cinturón Verde Metropolitano Buenos Aires. Jornadas AADER de Argentina y el Mercosur, Facultad de Agronomía, UNLP.*

Cortizo, D. (2018). *Tierra vacante y expansión urbana* (Tesis Doctoral, Facultad de Arquitectura y Urbanismo). Sedici UNLP.

Ferraris, G., & Bravo, M. L. (2014). Organizaciones de productores hortícolas del Cinturón Verde de La Plata. In *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP 3 al 5 de diciembre de 2014 Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

García, M. (2011). *El cinturón hortícola platense: ahogándonos en un mar de plásticos*. Un ensayo acerca de la tecnología, el ambiente y la política. Theomai, (23).

García, M. (2014). Fuerza de trabajo en la horticultura de La Plata (Buenos Aires, Argentina). Razones y consecuencias de su competitividad. *Trabajo y Sociedad*, .

Merchán, A. G. (2016). *Valorización de la tierra en el Cinturón Hortícola Platense* (Tesis Doctoral) Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Sedici UNLP.

Paggi, M. G., & Garay, A. D. C. (2018). *Tensiones por usos y necesidades diferenciadas en el periurbano de La Plata: producir o vivir*. La Plata. Argentina. Estudios del hábitat, 16.

Svampa, M.S. (2009). Protesta, Movimientos Sociales y Dimensiones de la acción colectiva en América Latina <http://maristellavampa.net/archivos/ensayo57.pdf>

Fuentes

ARGENTINA. BUENOS AIRES. MINISTERIO DE ASUNTOS AGRARIOS. INSTITUTO NACIONAL DE CENSOS Y ESTADÍSTICAS. 1998. Censo Hortícola Bonaerense 1998. Cinturón Verde del Gran Buenos Aires.

Diario Tiempo Argentino (2019), *El proyecto de ley que impulsan los pequeños productores en el verdurazo*. Consultado en:

<https://www.tiempoar.com.ar/nota/el-proyecto-de-ley-que-impulsan-los-pequenos-productores-en-el-verd urazo>

DiNiECE (2014): Anuarios Estadísticos. Recuperado de:
<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>

DiNiECE(2015) Boletín N° 12 *Temas de Educación: Panorama de la Educación Rural en Argentina*.
Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/boletin-12-1_12_15.pdf

Ley Nacional de Educación N° 26.606

Ley Provincial de Acceso Justo al Hábitat N°14.449

Ley N° 27.045. Declaración como Obligatoria la educación inicial para niños/as de cuatro (4) años en el sistema educativo nacional

Ley de Creación de Centros de Desarrollo Infantil N°26.233

Ley Provincial N°14.628, que establece el Marco Regulatorio para las Instituciones Educativas Comunitarias

Ordenanza municipal 10.459. Municipalidad de La Plata

Ley Nacional Fondo Fiduciario Público de Crédito para la Agricultura Familiar (D-883/2018)

Revista Mu, (2019) *Qué es la UTT, qué propone y cómo se pueden comprar alimentos a precio justo y sin venenos*. Consultado en

<https://www.lavaca.org/notas/que-es-la-utt-que-propone-y-como-se-pueden-comprar-alimentos-a-precio-justo-y-sin-venenos/>

Salieri, G., y Ramos, A. (2015). *Aprendizaje en las Escuelas del Siglo XXI: análisis comparativo de los modelos de planificación y gestión de infraestructura escolar de 12 países de América Latina y el Caribe*. BID, Fundación IDEA.

Red de Radios, *La Plata: Abrió el Jardín Comunitario de Trabajadores de la Tierra*. Consultado en <http://www.redderadios.com/abrieron-en-la-plata-el-primer-jardin-comunitario-de-las-familias-trabajadoras-de-la-tierra/>