

LAS INSCRIPCIONES ESPACIALES DE LAS FINALIDADES EDUCATIVAS*



HTTP://DX.DOI.ORG/10.18224/EDUC.V24.I1.8682

Marcelo Garrido Pereira**

Resumen: *el presente escrito pretende entregar claves reflexivas con relación a la cualidad espacial que tiene el hecho o fenómeno educativo-escolar; considerando que ellas pueden contribuir al entendimiento de las finalidades de la escuela. En el contexto de la resignificación del campo normativo en el que circunscribe la educación escolar y la deslegitimación de algunas institucionalidades de origen moderno, convendría complejizar los abordajes que permitan entender que las acciones intervinientes en el hecho o fenómeno educativo se adecuan para sostener principios que emanan de una situación espacial variante y dinámica. Luego, se analizan dichas finalidades recuperando la mirada al espacio y al lugar y su relación con los modos en que los individuos intentan gestionar su experiencia de identidad por medios de lógicas de acción. Una mirada al espacio escolar centrada en el uso de la categoría de lugar permite un abordaje situacional a las lógicas de acción que están articulando la experiencia escolar y genera un camino comprensivo para destacar, desde las marcas y huellas materiales y simbólicas, la manera en que quedan inscritos los vínculos (identificatorios, de pertenencia y de filiación) entre los actores escolares y los proyectos, promesas y horizontes educativos.*

* Recibido en: 12.11.2020. Aprobado en: 08.02.2021.

** Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile). Profesor de Geografía y Licenciado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Geógrafo y Licenciado en Geografía Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador CEDEM-Chile y Profesor Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. E-mail: marcelo.garrido@umce.cl.

Palabras Clave: *Cualidad espacial. Finalidad educativa y espacio escolar.*

En ocasiones, resulta prioritario realizar algunas distinciones que permitan dar cuenta de los alcances de sentido que tienen algunos conceptos fundantes en una disciplina tan estructurante de la vida social como lo es la Pedagogía. En este caso particular, existen algunos términos que orientan la discusión sobre el campo objetual y dan sustancia a las materias que serían susceptibles de estudio. Ejemplos de lo anterior son los términos “finalidades” y “principios”. Ambos han marcado las discusiones en el campo de la teoría pedagógica, fundamentan sólidos tratados de la disciplina y animan sendos debates en el mundo de los intereses educativos, en el que, por cierto, participan también otras disciplinas que se sienten convocadas por este campo de estudio. Son términos que de una u otra manera norlean los quehaceres que se definen como propios del ámbito de la enseñanza y del aprendizaje, al mismo tiempo son términos que permiten someter a escrutinio prácticas, experiencias y discursos en su propiedad y ajuste disciplinar.

Para el caso específico de las finalidades, un primer asunto atendible sería esbozar una potencial distinción respecto de su relación con el concepto fines, que a veces aparece indistintamente utilizado por pedagogos y educadores. En general, se podría considerar desde la herencia clásica el tema de las finalidades como aquella llamada situacional a vínculos de adecuación, adaptabilidad y arreglo que ciertas acciones deben tener en relación con eso que se ha llamado fin o fines. Esos tipos de vínculo son de tradición y de norma y se encuentran operando en diversos planos educativos siendo particularmente interesante abordar aquellos que podríamos reconocer como propiamente escolares; mientras los fines en sí mismos refieren a una condición de acabamiento en una trayectoria pretendida, que puede o no presuponer la realización del abanico máximo de posibilidades y que tiene una acción asociada; las finalidades refieren a un vínculo que las acciones educativas deben establecer con una meta; mientras los fines convocan en sentido aquella condición en la que se presume que los objetivos de una acción estarían ejecutados. En lo específico, las finalidades se relacionan con aquellos intentos sistemáticos por organizar las relaciones entre los seres humanos y medios provocando circunstancias que podrían ser consideradas como las más

beneficiosas para el desarrollo de los miembros de una sociedad, quienes deben por medio de una acción educativa asegurar el mantenimiento y la reelaboración de la cultura (GONÇALVES, 1971 *apud* SAVIANI, 1980). El propio Saviani agrega “ (...) o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção” (SAVIANI, 1980, p. 51).

Asociada a las discusiones sobre las finalidades y fines de una acción, siempre están las discusiones sobre los principios. Los principios (por oposición a los fines) hacen alusión al origen de una potencial realización, lo que en filosofía se suele llamar causa o fundamento de las cosas, los fenómenos, los hechos y las acciones. En tanto origen remite a un residual de causa que acompaña (o debería acompañar) a la acción hasta la realización de las posibilidades establecidas como fin o como fines. Le confiere algo de su sustancia o indica las premisas sobre las cuales se erigen los juicios sobre esas cosas, fenómenos, hechos y acciones que indican la potencial realización “(...) o enunciado de um princípio obriga a erguer a cabeça, a colocar a questão das finalidades e a questionar os arranjos inevitáveis da ação cotidiana” (MEIRIEU, 2005, p. 21).

Bajo estos preceptos múltiples ¿cuáles son las fuentes a las que se puede acudir para dilucidar las cualidades fundantes del proceso educativo, los principios que animan el acto pedagógico-formal y aquello que podría ser definido como las finalidades de la educación? Pues bien, al parecer múltiples son también los orígenes de esas fuentes: los hay de naturaleza disciplinar, relativos a lo que se consolida en el oficio; aquellos que se instalaron en el imaginario; están los que remiten al proyecto fundacional; los que se engarzan con el marco de la política; aquellos que demanda la estructura productiva, entre otros. Así mismo, múltiples son también los grados de validación de dichas fuentes conforme se responde de un modo particular a los intereses y necesidades de una sociedad y una cultura. Las habrá, respondiendo a las coordenadas de épocas y a las demandas que al tiempo realizan sus actores y, un poco más desconectadas de ese tiempo.

Considerando este escenario, en el presente escrito se propone una cierta lectura al hecho, fenómeno u acción educativo-escolar que ha quedado subsumida en los relatos estructurantes que intentan explicar los modos y las formas por medio de los cuales se conciben las interacciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Se entiende en este sentido que la

educación escolar“(...) representa uma manifestação peculiar de prática educativa, compartilhando de outras práticas educativas confluentes” (LI-BÂNEO, 1998, p. 97) que incluye a la instrucción y la enseñanza y asume dinámicas que exceden el muro de las escuelas. En varias ocasiones, esa lectura que nos proponemos realizar ha ingresado en el sentido abstracto localizante o en algunos casos como metáfora enunciativa. La lectura a la que nos referimos es una propiamente espacial, vale decir, relacional. Cuando se intenta atender al modo en que se conforma, se configura o se constituye el hecho o fenómeno educativo es común recurrir a los fundamentos biológicos, a los sustentos psicológicos, a los contextos históricos, a las condicionantes antropológicas, a los propósitos políticos y a los fines sociológicos. Por algún motivo, en esa multiplicidad de abordajes la mirada a las condicionantes espaciales, entendida como la aceptación de una cualidad espacial del hecho o fenómeno en cuestión no ha tenido un papel relevante. Menos cuidado se ha tenido en comprender las dinámicas escolares entendiendo que ellas están constituidas de materia espacial y son constituyentes de nuevas espacialidades. Todo aquello ocurre pese a que la teoría geográfica moderna o referida al espacio es robusta y ha ingresado con éxito a constituir áreas de interés transversal para varias disciplinas sociales. Los ejercicios más interesantes al respecto se esmeran en entender a la escuela como un espacio en el que se alojan los comportamientos, los intereses, las orientaciones escolares y, todo ese abordaje, sin embargo, no ha logrado permear las agendas de teorización de lo pedagógico de manera tal que en los encuadres multiexplicativos se atiende de un modo focalizado a la influencias que podría tener la espacialidad en el despliegue de los individuos que participan de la vida escolar siendo más o menos actores, más o menos sujetos. En relación con ello, dos son las líneas más trabajadas que pueden ser relevadas en este ejercicio. Una donde historiadores, sociólogos, geógrafos y en menor medida antropólogos, han logrado definir las características y dinámicas del espacio escolar poniendo énfasis en el encuadre social de su producción/construcción o en los atributos simbólicos de su presencia material (FOUCAULT, 1978; VIÑAO, 1993; ESTEBAN; LÓPEZ MARTIN, 1993; BOURDIEU, 1997; EGAÑA, 2000; TRILLA, 2002; TRILLA; PUIG 2003; VIDAL; POL, 2005; CARUSO, 2005; GARRIDO, 2009; 2012; RIBEIRO *et al.*, 2010; GARCÍA; BETANCOUR; ARANGO, 2011; MARTÍNEZ, 2016);

Otra, es trabajada por pedagogos, psicólogos y algunos arquitectos que consideran al espacio en un sentido locacional y ambiental. En esta línea, la gestión del espacio y la creación de un cierto modo organizacional de la experiencia de aula provocaría mejores condiciones para el aprendizaje (CANO; LLEDÓ, 1988; GAIRIN, 1995; CELA; PALAU, 1997; MOLL; PUJOL, 1998; CASALDERREY, 2000; LAORDEN; PÉREZ, 2002; POLANCO, 2004; OTÁROLA, 2010; NARANJO, 2011; CASTRO; MORALES, 2015). En este contexto, la agenda investigativa propiamente geográfica está en deuda con el campo educativo y se requiere profundizar en la escuela, de manera sistemática, entendiéndola como el resultado de un modo de inscripción material en el que prácticas, experiencias y discursos están participando del proceso de producción, construcción y recreación del espacio. Profundizar en estas líneas permitiría expandir los abordajes sobre el hecho y fenómeno educativo que la Geografía Comportamental, la Geografía Social y la Geografía Cultural, ya vienen señalando como necesarios (WRIGHT, 1947; CLAVAL, 1973; 1999; MEIER *et al.*, 1987). Considerando tales elementos el presente ensayo se propone como objetivo entregar un marco reflexivo que recupera la cualidad espacial que tiene el hecho o fenómeno educativo, asumiendo que su abordaje permitiría contribuir a la comprensión de las finalidades de la escuela.

Para apoyar la idea referenciada anteriormente, es pertinente realizar algunas afirmaciones de base que permitirían, por un lado, definir un campo de nuevas necesidades de abordaje teórico-conceptual para la Pedagogía y por otro, esbozar el modo en que el espacio contiene las inscripciones provocadas por diversas acciones de individuos que han sido convocados al proceso educativo para su adecuación a finalidades concebidas, pensadas o proyectadas:

- 1 En primer lugar, se podría sostener que todo proceso educativo en general y todo hecho educativo escolar se afirma en un contexto espacial particular que lo nutre, lo orienta y lo potencia. Esta relación se afirma en un tipo de sujeción por lo tanto de interdependencia e implicación de los procesos con el campo situacional en el que se estructura y dinamiza. Los procesos educativos y escolares tienen una causa espacial, lo que podríamos definir como un lugar desde donde todo procede, inclusive, los propósitos preestablecidos, los objetivos pretendidos e

incluso las finalidades estimadas. Por ejemplo, se podría considerar que existe un tiempo original en el que se considera fundamental iniciar o desarrollar el traspaso/transferencia/comunicación de conocimientos que propicien el traslado (movimiento y desplazamiento) del individuo desde un estado no deseado a uno que le permita participar de alguna manera en la sociedad: ya sea fortaleciendo las habilidades de socialización primaria, ya sea recibiendo chances para avanzar en su posición social. Hablamos de nutrir dando materia a la experiencia, a práctica y los discursos generadores de la acción. Ahora bien, esto no sólo es visible cuando se analiza la necesidad de difundir o comunicar el acervo de las disciplinas legitimadas en el mundo escolar. Es la propia fuerza de la matriz cultural, del momento original en el que se manifiestan las pretensiones, expresada en un conjunto de materialidades, la que *orienta* el marco de intereses y urgencia que un individuo o los colectivos podrían tener respecto de las orientaciones pedagógicas a movilizar. En términos de *potencia*, todos aquellos aspectos relacionales que adoptaron una forma particular (definiendo espacialidad) como lo podría ser un marco para la comprensión de la vida, que tomen los elementos lingüísticos de ese mundo, exigirán a los actores la instalación de una posición reflexiva que le dé una situación a las operaciones mentales para no fijar, clausurar o naturalizar los enunciados sobre esa vida en el mundo. Esos marcos para nutrir, orientar o potenciar las acciones educativo-escolares han cambiado de manera acelerada conforme se modifican los cánones de funcionamiento del estado, se consolidan los cambios en los modos de producción capitalista y se reestructuran los presupuestos de la racionalidad moderna. ¿Es acaso que una finalidad puede -en este contexto- ser entendida sin atender a la causa que la originó?. Y si el espacio -como producto relacional- insta un escenario causal para definir en el horizonte modos de adecuación a nuevos fines ¿puede ser no atendido en términos comprensivos para orientar la acción en el mundo escolar?, ¿es acaso el espacio, la entidad que puede revocar una finalidad cuando ella se desprende de los principios que la animaron?. Así dichas las cosas, el espacio comporta para el fenómeno u hecho educativo una fuerza motora que no se ha mantenido fija en el tiempo desde su constitución y que, por ejemplo, tiene como gran

desafío enfrentar la reciente crisis de legitimidad de todas las instituciones que podrían ser consideradas republicanas, procapitalistas o de expresión moderna.

En el anterior sentido, tanto la enseñanza como el aprendizaje portan lo que podría reconocerse como elementos propiamente espaciales, al mismo tiempo va instaurando en su desarrollo ciertos vectores también espaciales. De la misma forma, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje crea una cierta espacialidad que se presenta como instauración presencial de las relaciones que animan y dan sentido a la vida.

- 2 En segundo lugar, el proceso educativo escolar tiene especificidades que quedan materializadas en una escuela, “*constituyéndola, conformándola y configurándola*”. Si el espacio contenido en el proceso educativo colabora en la viabilidad de las finalidades educativas entonces, el resultado de dicho proceso se expresará también en un modo específico de interrelaciones entre los individuos, sus circunstancias y sus soportes. Un ejemplo clásico, un determinado régimen escolar instaure por medio de decisiones sobre la supervisión del recreo y el ocio, un encuadre para las prácticas, las experiencias y los discursos de movilidad interna de la escuela dándole al cotidiano una *constitución*. De una forma más simbólica los tiempos programáticos de una determinada disciplina escolar oferta espacios específicos para la recreación de la cultura por medio de la imaginación o la instalación de nuevos horizontes, permitiendo que las *figuraciones* estén disponibles a la lectura o a la significación particular de los actores y sujetos educativos. Otro ejemplo podría quedar indicado por el modo en que los objetos disciplinares se corporeizan ocupando un espacio en la vida de los sujetos, dando *forma* a la escena de su propia existencia. Hay veces en que ese espacio no se dispone a la mirada del docente, a veces no está disponible en el formato de lectura para el propio portador de ese contenido que se expresa como una dimensión de la vida: estas situaciones se vuelven en sí misma finalidades educativo-escolares poco atendidas.

Combinadas ambas afirmaciones podrían constituir las referencias argumentales sobre las cuales afirmar un campo específico dentro de la

Pedagogía donde las cuestiones referidas al espacio han estado presentes bajo denominaciones y enunciaciones más bien dispersas pero que reclaman una especial atención. En lo particular, una necesaria atención a estos aspectos que tienen una condición material podría otorgar una nueva madeja de evidencias sobre lo que “hay la escuela” en contraposición con las pretensiones que esta tuvo en su origen, inclusive los cambios que hubo entre uno y otro momento.

Lo que se señala en este texto son cuestiones que comienzan a aparecer, aunque no de modo masivo en muchos trabajos pedagógicos. Por ejemplo, Pastré, 2011 (*apud* LENOIR, 2014) señala que una de las nociones centrales del ejercicio reflexivo pedagógico debiera considerar las tres dimensiones que están contenidas en la noción de situación. Todas esas dimensiones refieren a tipos de espacio:

En primer lugar, es un espacio temporal que Mayen (2001) define como una unidad compleja formada por las relaciones dinámicas que se establecen entre los elementos que la componen, en el núcleo de la cual se encuentra el sujeto con las razones y los objetivos que conducen su actividad, los elementos materiales y los instrumentos que la condicionan, y por último las reglas y normas que la regulan (Pastré, 2011, p. 32, apud LENOIR, 2014, p. 84).

En segundo lugar, es un espacio de transición donde las situaciones son concebidas como problemáticas para los aprendices, como situaciones problema en el mismo sentido que propone, entre otros, Freire en 1974. Una situación problema es un espacio cargado de potencialidades en el plano de los aprendizajes, algunas de las cuales serán realizadas en la medida que tengan sentido (en los planos psicológico, sociológico y epistemológico) para los sujetos que aprenden (LENOIR, 2014, p. 84).

Una de las características del espacio es que en ella hay contenidos tiempos. Tiempos diferenciados, huellas de los tiempos. Esperanza en otros tiempos futuros; una cierta decisión de claudicar a los tiempos presentes. Tiempo considerado huella histórica, pero también convergencia de todos los tiempos. Tiempos de las razones para abandonar la escuela que materializa la “salida de un sujeto” del espacio escolar; tiempos que

denotan espacialidades transtemporales: los espacios del refugio como alternativa al cobijo familiar; los espacios de la acción política que reclama para sí participación y poder. Ambos espacios, con tiempos distintos creando una unicidad espacial. Las finalidades se inscriben también en estos espacios cargados de tiempo y por qué no decirlo, de historia. Son finalidades contrapuestas y subalternas en algunos casos, reivindicativas y nostálgicas en otros; es para algunos, el reservorio material y la casa para alojar/dibujar una identidad nacional, para otros, en cambio, el lugar en que se despliegan los procesos de individuación, de actuación y sujeción.

De manera complementaria, el autor esboza uno de los sentidos menos trabajados por la educación geográfica, la idea de un espacio que se hace contenido en la vida del sujeto se expresa como forma existencial que debe ser recuperada, reconocida, restituida y legitimada por quienes dirigen el acto pedagógico (GARRIDO, 2005). Es volver al espacio en situación problemática porque en él se hayan las inconsistencias de la vida que el aprendiz debe resolver porque para él pueden constituir sentido: el sentido vuelve así a la posición que el sujeto tiene en y sobre sus propias circunstancias.

A esas dos dimensiones de la situación educativa se agrega una tercera que es de naturaleza transaccional. Lenoir (2014) se refiere a las interacciones de mediación cognitiva interna y la mediación externa relacionada con la intervención pedagógica. El espacio por tanto está definiendo un tipo de convenio donde las partes transigen. Eso podría distar mucho de las finalidades que en algún minuto se presupuso debían adoptar los individuos que participan de la vida escolar, en tanto el acto pedagógico se consideró siempre en situación asimétrica y con un campo regulatorio-normativo a favor de quien conduce y construye las condiciones de enseñanza, lo que significa que la transacción siempre operó hacia el lado del currículum o de la estrategia didáctica y los propósitos de la escuela como proyecto institucional. Asistimos, no obstante, a una nueva realidad que altera las finalidades tradicionales. Hay, al parecer, una tendencia a transigir en favor de la especificidad del individuo que reclama para sí el reconocimiento (una cierta idea de justicia). Esta situación se expresa en una escuela volcada a la atención diferenciada en múltiples planos de la existencia de los individuos con un conjunto de dispositivos que estructuran la vida socio escolar.

En una línea complementaria Viñao (1993, p. 19), refiriéndose a los elementos de la configuración y de la organización del ámbito escolar, señala que:

Pero también indican ya alguno de los aspectos que hacen de la escuela un espacio peculiar y relevante. En especial si se tiene en cuenta que en ella se permanece durante aquellos años en los que se forman las estructuras mentales básicas de los niños, adolescentes y jóvenes. Unas estructuras mentales conformadas por un espacio que, como todos socializa y educa, pero que, a diferencia de otros, sitúa y ordena con esta finalidad específica a todo a todos cuanto en él se hallan.

En un sentido menos procesual, voces como las de Viñao (1993) identifican al espacio escolar como un artefacto producido en condiciones materiales específicas que requieren una atención particular que permita evidencias del flujo temporal que en el que ha quedado plasmado y revelan la importancia para la orientación de la socialización y de la subjetivación.

LA CUALIDAD ESPACIAL DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

La teoría geográfica al igual que la teoría educativa o que la teoría pedagógica se sustenta en intensos debates que acompañan la reflexión sobre el campo objetual que las convocan. Pese a la existencia de un sinnúmero de discrepancias y controversias respecto de la noción de espacio es posible destacar desde los radicalismos¹ algunas ideas que permiten sostener los elementos primordiales sobre los cuales es posible afirmar la existencia de una cierta cualidad espacial de los hechos y fenómenos humanos en general y de los educativos en particular.

Un primer asunto que ya se esbozó - pero que habría que retomar- es que los procesos que definen el campo escolar se encuentran inscritos en un particular tiempo histórico que condicionan los procesos y materialidades por medio de los cuales se produce el espacio. Como ya lo dijera el profesor Santos (2000) las coordenadas históricas están caracterizadas por el desarrollo de un conjunto de dispositivos técnicos

que permitirán que se viabilice la transformación del medio. Esas técnicas también son las que definen la creación del mundo educativo, la producción de un cierto tipo de escuela, la construcción de una escena escolar: un ejemplo de ello, nunca el medio técnico y sus parámetros de obsolescencia obligaron a la modificación de tal cantidad de pautas de comportamiento en la enseñanza y en el aprendizaje en relación con la mediación de los recursos. El proyecto de desarrollo técnico ingresa a estas instituciones validando y legitimando objetos producidos por aquel entramado técnico modificando la ubicación, la localización y el emplazamiento de los sujetos en el conjunto de relaciones constituyentes de la espacialidad escolar:

Las técnicas participan en la producción de la percepción del espacio, y también del tiempo, tanto por su existencia física, que marca las sensaciones ante la velocidad, como por su existencia imaginaria. Esta existencia imaginaria tiene una fuerte base empírica. El espacio se impone a través de las condiciones que ofrece para la producción, para la circulación, para la residencia, para la comunicación, para el ejercicio de la política, para el ejercicio de las creencias, para el esparcimiento y como condición de “vivir bien” (SANTOS, 2000, p. 48).

Cuando se analizan las finalidades de la educación escolar es inevitable que se reconozca la consecución de fines que han sido propiciados por orientaciones normativas, por políticas públicas, por acciones de privados, por los individuos convocados a participar de la vida educativa. El mismo profesor Santos (*Ibid.*) lo señalaba, nunca antes el medio técnico-científico informacional definió nuestras vidas con aquella característica tan estructurante como lo es la fluidez y la rapidez. El acto pedagógico se circunscribe en la espacialidad resultante, individuos arrojados al consumo masivo y veloz de información, profesores enfrentados a la validación permanente de fuentes, las disciplinas proveyendo sus adelantos e incorporándolos al territorio escolar, la tecnología haciéndose parte y redefiniendo las interacciones, los reacomodos de los intervinientes en la enseñanza provocando nuevas situaciones de aprendizaje y estudiantes resignificando de manera permanente esos reacomodos.

Las relaciones de las cuales hablamos se canalizan por diversas dimensiones de la vida cotidiana y se concretan diferenciadamente en términos escalares. No fueron pocas las veces en que se visitó la escuela para desprender de ella la forma en que deja entrever relaciones de dominio y subordinación, por ejemplo; o de vigilancia y castigo. Fueron menos los intentos por indagar en los recovecos de las finalidades normalizadas, espacios de contracultura, de respuesta creativa o de instalación de futuros que escapan al discurso de la inevitabilidad.

Un segundo asunto que convendría destacar refiere a considerar el espacio escolar como el producto de experiencias donde es posible rediseñar el mundo, reconstruir el modo de existencia con otros, revitalizar el apego al contexto circundante, distinguirse y reconocerse como un igual y al mismo tiempo un distinto. El espacio, entendido en esta lógica, incorpora la densidad de las escalas interactuantes y, visibiliza al cuerpo como un refugio y receptor de los sentidos. No estamos hablando sólo de estados sensoriales en los que se significa la experiencia cotidiana; el espacio del que hablamos se moviliza y se construye en relación con respuestas emotivas, perceptivas y representativas permitiendo al individuo encontrarse y habitar lo construido. En la lógica de la racionalidad propia de la alta modernidad, es frecuente la irrupción de los procesos de individuación sin que estos necesariamente desencadenen vínculos de compromiso e implicación en la relación con los otros y con la proyección de uno tiene sobre sí mismo. De forma paralela, la relativa descomposición de la experiencia fija promueve el continuo desplazamiento de los sentidos y, por lo tanto, una cierta inestabilidad de los significados que comprometen la identidad. En el espacio escolar es cada vez más frecuente la reorientación de los sentidos conforme se despliegan el sujeto y sus subjetividades, muchas veces en oposición al tipo de trayectoria única que se oferta desde los proyectos educativos.

La experiencia en cualquiera de sus niveles cognitivos configura una idea sobre el mundo que es cotidiana e íntima. La experiencia del espacio está antes que todo anclada a la potencia de un sujeto para crear mental-corpóreamente una realidad. Si se asume que este espacio es una experiencia de relación ser humano-medio, cabría destacar las múltiples modalidades en que esta puede manifestarse:

El espacio es experimentado cuando hay un lugar para moverse. E inclusive cuando una persona camina de un lugar a otro adquiere el sentido de la dirección. El frente, los lados y el atrás logran ser diferenciados debido a las experiencias, esto se llama conocimiento del subconsciente. El espacio asume una organización coordinada y rudimentaria centrada en el "yo", que se mueve y direcciona (TUAN, 1983 p. 12).

De la misma forma la proposición identitaria, contenida no sólo en las cuestiones de orden curricular, sino en la forma en que se enfrentan los dispositivos para fortalecer la acogida social están alterando las finalidades concebidas como repertorios más o menos estables que permiten encauzar a los sujetos en una fórmula de experiencia estandarizada. Arcos de evidencias yacen en la escuela para describir este asunto: desde el velo constructivista que anuncia la consideración del sujeto, hasta la atención focalizada del individuo relevando su existencia particularizada; desde la necesidad de implementar políticas y programas para trabajar la irrupción de la subjetividad hasta la gestión de elementos de significado presente en las estéticas de las indumentarias escolares; desde la alteración del cotidiano escolar simbólico hasta las propuestas de expresión identificatoria que se expresan por medio del cuerpo; desde la posibilidad de habitar el habla de calle hasta el establecimiento de espacios para refugiar el comportamiento anómico. La escuela es, por cierto, el lugar donde se rediseña el mundo vivido o donde se consolidan las clausuras del mundo sentido.

En tercer asunto implica señalar que los espacios escolares expresan, en su constitución misma, lo que muchos autores han hablado como el potencial habilitante. Este actúa más allá del registro de respuesta automática a las demandas productivas que se realizan desde fuera del mundo escolar y se relaciona más bien con las ideaciones que valorizan la incertidumbre y por cierto, como decía Massey (2008), otorgan una oportunidad para la disrupción. Todos los espacios expresan posibilidad incluso cuando ellos se crean/recrean desde el margen, desde el borde, desde el escrito, desde la invisibilización del discurso cotidiano. En ese juego, entender que la escuela contiene evidencias de lectura para sostener la existencia de situaciones y acontecimientos espaciales que actúan en todas las escalas, es un ejercicio no sólo prioritario sino que eminentemente político, en tanto diversas influjos normados para incidir la vida

de los individuos están participando a diario en la disputa por contener horizontes de sentido para quienes participan de un proceso de aprendizaje o para quienes han emprendido la tarea de generar las condiciones para la enseñanza. Dado que no es posible definir de manera consciente quien tutela las órdenes establecidas para definir la espacialidad del mundo escolar, se debe propiciar un análisis reflexivo permanente en los docentes de modo que puedan preguntarse, de vez en cuando, en qué fase del proceso de producción de bienes servicios se está, qué es lo que se nos está mandando a producir, quien nos está pidiendo rendir, a quien debemos responder (MASSEY, 2008). Además del asunto escalar y tal vez como ningún otro campo de lo social, el ambiente escolar se manifiesta cada vez más como el producto de múltiples cruzamientos e intersecciones de trayectorias, donde el desgarro de los arreglos sociales, el descuadre de las formulaciones culturales de pretensión unitarista y la urgencia de atender a la implicación mutua son características vitales para establecer trayectorias centradas en el reconocimiento del otro:

Tomar el espacio en serio es una de las implicaciones del reconocimiento de las trayectorias múltiples (Massey, 2005). Requiere un respeto hacia el coetáneo. Muchas cosmológicas políticas, por contraste, se estructuran de manera que ‘otros’ (otros actores, otras trayectorias) son de una u otra forma, ocultados o relegados a un estatus inferior o suerte de minoría. Esas cosmológicas rechazan el desafío del espacio. Aplanar el espacio en una superficie, como acabamos de describir, vuelve invisible a los otros actores en escena (MASSEY, 2008, p. 31).

El espacio, así expuesto, tiene una fijación difusa que refleja el juego táctico que los diversos actores despliegan para participar en la definición de las condiciones sobre las cuales serán movilizados intereses y motivaciones y que desencadenaran constituciones, formas, figuraciones específicas. Los componentes fijos que de alguna u otra forma constituyen no sólo el medio sino las circunstancias de la vida escolar podrán ser recuperados, significados y reelaborados. La producción, la construcción y la creación de espacios orientan la concreción de finalidades y establecen márgenes para alcanzar los fines educativos. Muchos de los actores

diversos que se movilizan en esta tarea, no son visibles ni se presentan de manera concreta y palpable en el cotidiano escolar.

Cuando se habla de finalidades y una cierta cualidad espacial de las mismas, es fundamental realizar una distinción que ubique a la utopía (espacio del fin educativo) en un tiempo después, enunciable, creíble y que debe estar vinculado a acciones educativas de transformación, factibles. Tal como lo señaló el espacio escolar utópico no podría ser considerado como un espacio escolar metafórico, mágico o fantasioso. En este sentido la imaginación es uno de los motores para el desarrollo de una conciencia espacial del hoy, del vínculo que este tendría con los proyectos e idearios educativos que intentan materializarse. Los cambios en las diversas formas de existencia en la imaginación generan transformaciones materiales en la naturaleza del espacio escolar del presente.

Por último, transformar prácticas, experiencias y discursos para producir, construir y crear espacios implicaría tomar conciencia de los mecanismos técnicos propios del período y las limitaciones máximas que el momento da para pensar otros espacios. Las imágenes mediadas por ese patrón técnico expresan de alguna forma el significado que adopta el espacio y que se atribuye a lugares territorios y paisajes, actuales, deseables, potenciales. En la escuela se concreta el desarrollo identitario, no sólo por medio del despliegue de las agencias que promueven el apego y la pertenencia; sino también el control y la apropiación; la aparición y la subversión de la norma. El problema es que -como en todo orden de cosas- el sentido de identidad deviene mercancía por la naturaleza que se le imprime a las finalidades externas.

Si se pone atención a todos estos asuntos, la verdad es que la cualidad espacial tiende a manifestarse de manera compleja por la condición múltiple de las relaciones que la constituyen. En ese registro un examen a la cualidad espacial del hecho o fenómeno educativo escolar se vuelve un ejercicio extenso y un tanto difícil de alcanzar. La teoría geográfica oferta una posibilidad metodológica de capturar algunas de esas relaciones, hablamos del uso categorial (GARRIDO, 2020). Una de las capturas que nos disponemos a analizar de manera especial aquí es el lugar. Frecuentemente a esta categoría se le considera ya situada en una matriz teórica, no obstante, aquí se le realza como una posibilidad analítica del espacio. ¿De qué forma -movilizando esta categoría- podemos realizar un

análisis específico de las inscripciones que definen la cualidad espacial?; ¿cómo por medio del análisis del lugar podemos aceptar la proposición realizada al comienzo de este escrito referida a las inscripciones que realizan los individuos produciendo, construyendo y creando de/con el espacio?, ¿puede el lugar mostrar, referenciar, evidenciar los movimientos y cambios que han experimentado las acciones orientadas a cumplir metas y fines educativos propuestos para la escuela moderna?, ¿es el lugar, el depositario de la fuerza motora de los individuos por medio del cual se movilizan, subvierten o se alternan tanto los propósitos como los fines de la propia educación escolar?

Prácticas, experiencias y discursos son formas de acción del individuo, por medio de las cuales se constituye, se conforma y se configura espacialidad. En esa espacialidad están inscritas las finalidades y por medio del análisis del lugar es posible describir un modo particular de inscripción, tal como lo señalaba Viñao (1993, p. 20) “Allí donde se aprende y se enseña siempre es lugar, se crea lugar. Pero dicho lugar puede variar en el tiempo para los alumnos o para el maestro”. Si el lugar se define prioritariamente por las relaciones filiativas, de sentido, de proximidad, de vecindad, de pertenencia, de arraigo, las cuales se relacionan con la identidad, convendría saber cómo es que se gestiona la acción del individuo para originar espacios y para retomar de él aquello que lo constituirá en términos de unidad práctica, experiencial y discursiva.

Desde los registros que relevan la práctica en los procesos de producción de espacio, el lugar ha sido trabajado intentando relevar la condición material de la designación física de una localización que se vuelve un sistema referencial de sentidos. Hay en la designación del lugar un componente fuertemente simbólico y de parámetros sensitivos que situados en un marco cultural expresan concepciones cargadas de significados que orientan el desarrollo de la identidad:

Los usos metafóricos del lugar también son importantes: todos sabemos lo que es sentirse “fuera de lugar” o que nos pongan en “nuestro sitio”, y esos significados metafóricos a menudo originan designaciones físicas, como estar “en el lugar equivocado en el momento equivocado” o encontrarse “en el lado que no toca”. Sin embargo, el dicho

“ningún lugar se está como en casa” pone de manifiesto el papel que las emociones profundas (tanto positivas como negativas) pueden desempeñar a la hora de modelar nuestras concepciones, nuestras identidades y nuestras acciones (HARVEY, 2017, p. 195).

Por otra parte, desde los registros que relevan la experiencia en los procesos de significación de espacio -tal vez la forma conceptual más extendida sobre el lugar- se rescata la dimensión de fijación temporal sobre una forma arraigada de pertenecer. El lazo valórico depende doblemente de la densidad de la vivencia que se expresa como tiempos para una relación sentida:

Los lugares íntimos son tantos cuantos las ocasiones en que las personas verdaderamente establecen contacto, ¿cómo son esos lugares?, son transitorios y personales. Pueden quedar grabados en lo más profundo de la memoria, y cada vez que son recordados, producen intensa satisfacción (TUAN, 1983, p. 156).

Desde los aportes que relevan el papel de los discursos corporeizados que reconstruye el espacio, el lugar ha sido entendido como manifestación de una irrupción interseccional de múltiples planos de la vida y de múltiples formas escalares. En esta matriz el lugar se encuentra siempre abierto y es más un espacio de fuga que al mismo tiempo orienta la creación de identidades móviles:

[...] cada lugar es un nodo abierto de relaciones, una articulación, un entramado de flujos, influencias e intercambios, etc. Y eso implica algo más que tiene que ver con un tema (...) el de la identidad. Es decir la especificidad de cada lugar es el resultado de la mezcla distinta de todas las relaciones, prácticas e intercambios, etc. que se entrelazan dentro de este nodo y es producto también de lo que se desarrolle como resultado de ese entrelazamiento. Es decir, no hay lugares que existan con identidades predeterminadas que luego tienen interacciones, sino que los lugares adquieren sus identidades en muy buena parte en el proceso de relación con otros (MASSEY, 2008, p. 79).

Cualquiera sea la concepción que se considere, el lugar contiene la especificidad propia del espacio, es, por tanto, un producto relacional, un producto de las acciones humanas. El lugar confiere al individuo la matriz relacional y el individuo más o menos sujeto y más o menos actor propiciará su reelaboración intentando integrar los desgarros que le propone tanto su mundo exterior como interior. Entendiendo que los sentidos asignados por una teoría, a los conceptos y categorías, pueden implicar la apertura de una línea argumental, se presenta en los próximos dos apartados un ejercicio comprensivo respecto de cómo podrían quedar inscritas las finalidades educativas en los lugares escolares, teniendo como eje el plano identificadorio. En un primer apartado se especifican las dimensiones en las cuales puede expresarse el lugar considerando apenas UNA de las orientaciones teóricas existentes (de matriz humanística y relevando la significación del espacio en un sentido subjetivo-experiencial) y, en el segundo apartado, se esboza cómo desde la restitución identificadora pueden entenderse las lógicas de actuación con la que están intentado los individuos más o menos actores y más o menos sujetos, disputar el movimiento de los propósitos y el ajuste de las acciones a las potenciales finalidades no prescritas de la educación escolar.

LAS INSCRIPCIONES ESPACIALES: EL CASO DE LA EXPERIENCIA DEL LUGAR

De todas las posibilidades de abordaje potencial a las inscripciones que la acción educativa deja en los espacios, interesaría de manera ilustrativa recuperar aquella que releva la experiencia de lugar. En este sentido es necesario destacar que existe siempre el riesgo de definir un espacio-lugar a través de criterios de la empiria sensitiva clásica. La varianza de experiencias de lugar es altísima y en cierta medida depende de las múltiples maneras en que los individuos y los grupos se relacionan con el medio:

Muchos lugares, altamente significantes para ciertos individuos y grupos, tienen poca notoriedad visual. Son conocidos emocionalmente, y no a través del ojo crítico o de la mente. Una función de

arte literaria es dar visibilidad a experiencias íntimas, inclusive las de lugar (TUAN, 1983, p. 180).

En la escuela, que un lugar adquiera notoriedad implica la irrupción de formas materiales y simbólicas de existencia. Una nueva visualidad, un nuevo registro narrativo, un nuevo hito imaginativo dan cuenta de la existencia de variados y complejos lugares en el mundo educativo. Cada uno de estos lugares arrastra una determinada expresión y una íntima conexión con formas experienciales que escapan a los muros de la escuela. Cada espacio-lugar se manifiesta como posibilidad experiencial multiescalar. Mientras una escala pequeña puede referir a la connotación de una experiencia espacial de lugar, una gran escala, igual de cotidiana e igual de consciente puede lograr lo mismo. En este sentido más dificultosa se torna la comprensión de los espacios escolares, puesto que las escalas configuran un mundo “que está siendo y no sólo apareciendo multiescalarmente” y donde se sobreponen experiencias más o menos cercanas al lugar: “Lugar existe en escalas diferentes. En un extremo una poltrona preferida es un lugar; en otro extremo, toda la tierra. La patria es un tipo importante de lugar en escala media” (TUAN, 1983, p. 165).

Siendo, así las cosas, una acción educativa (centrada en el aprendiz o en el enseñante) tiene en el horizonte intereses, motivaciones y significaciones que exceden aquello que se ha propuesto como fin del mundo escolar. De forma análoga las finalidades estipuladas y perseguidas son sentidas en menor o mayor sentido por quienes participan de esa vida escolar. La experiencia del espacio-lugar se descubre en lo próximo como hecho cotidiano e inacabado; estático, pero no necesariamente visible; ideal, pero con cierta materialidad; intenso, pero con posibilidades de distanciamiento. Se ha insistido entonces que cuando la relación que configura un espacio es placentera y significativa, de arraigo con el medio experienciado, el espacio adopta justamente ese carácter de lugar:

En la experiencia, el significado del espacio frecuentemente se funde con el de lugar. Espacio es más abstracto que el de Lugar. Lo que comienza como espacio indiferenciado se transforma en lugar

a medida que conocemos mejor y lo dotamos de valor (TUAN, 1983, p. 6).

Todo lugar (mirado desde esta matriz teórica) y por tanto muchos espacios, pueden ser comprendidos en su dimensión temporal siendo la memoria para este caso un vehículo para la reafirmación identificatoria. Acudir a la experiencia pasada, es dotar de posibilidad de transformación a esa misma relación que configura un espacio-lugar en el presente; todo sujeto arrastra consigo esos tiempos a los que querrá otorgar un lugar. La memoria como categoría ayuda a establecer además las conexiones con las experiencias presentes en la medida que sitúa al individuo en la conciencia de un ser con futuro posible. De esta forma la experiencia del espacio-lugar es siempre una experiencia situada y transversalizada por una experiencia temporal. En este sentido, es posible reconocer modalidades comprensivas al lugar cuando se releva la dimensión temporal contenida en su materia y emplazamiento:

Cuadro - 1: Modalidades comprensivas para abordar el lugar

Modalidades comprensivas	Núcleo
Lugar-Momento	(...) tiempo como movimiento y flujo y lugar como pausa en esa corriente temporal (...)” (TUAN, 1983, p. 198).
Lugar-Tiempo	(...) afección por el lugar como una función del tiempo, captada en la frase lleva tiempo para conocer ese lugar” (TUAN, 1983, p. 198).
Lugar-Historia	(...) y lugar como tiempo tornado visible, o lugar como recuerdo de tiempos pasados (TUAN, 1983, p. 198).

Fuente: Trabajado desde Tuan (1983).

En dicho contexto, convendría precisar que todo espacio-lugar escolar tiene la posibilidad de emerger de una manera no difusa. Las experiencias concretas de construcción de hábitat y refugio que desarrollan los individuos en la escuela contrastan a diario con las proposiciones que se desarrollan desde las orientaciones normativas muchas veces, para fijar trayectorias y anunciar la necesidad de escape de esos lugares. El lugar, es así organizado (lo que no quiere decir implica como resultado un orden) y cobra significado en su conjunto, básicamente por el nivel de coherencia experiencial que posee:

el lugar es un mundo de significados organizados. Es esencialmente un concepto estático. Si viviésemos en un mundo como proceso, en constante transformación, no seríamos capaces de desarrollar ningún sentido de lugar (TUAN, 1983, p. 198).

Todo lazo afectivo permite configurar íntima y afectivamente una experiencia espacial, como siendo algo más que materialidad clásica, en cierta medida, dicho lazo tiene infinitas formas de materialización que provienen de los niveles de arraigo, de los sentimientos y de los pensamientos de filiación y en buenas cuentas, del sentido movilizado en dicha experiencia. Así como la topofilia puede o no estar presente en la experiencia espacial escolar de los individuos, su sola manifestación puede tener variaciones dependiendo del contexto situacional. Una situación educativa que considere el lugar-momento por ejemplo podría provocar en el aprendiz una conexión identificatoria con las expresiones materiales que él mismo puede desarrollar en la escuela, inclusive con los mundos potencialmente imaginables.

Los lugares difieren entre las personas, pero también al interior de las personas. Lo que antes se expresa como declaración afectiva a un medio, puede que no lo sea más en momentos posteriores, sin embargo, la posibilidad de recuperar la experiencia espacial del lugar se hace sobre una cognición fijada temporalmente:

(...) son variadas las maneras en cómo las personas perciben y valoran esa superficie. Dos personas no ven la misma realidad. Ni dos grupos sociales hacen exactamente la misma valoración del medio

ambiente. La propia visión científica está ligada a la cultura-una posible perspectiva entre mucha (TUAN, 1983, p. 6).

Para dilucidar cómo es que los individuos son convocados a la construcción² de un espacio escolar, cómo movilizan sus sentidos y significados, de qué forma dejan encauzar o se resisten a los propósitos y fines y cómo orientan las acciones tendientes a cumplir las finalidades educativas, convendría explorar en profundidad el registro de sus actuaciones y subjetivaciones considerando que ellas se encuentran circunscritas en una escena emergente de pruebas y de lógicas de acción. ¿Cómo es que los individuos logran un despliegue de su trayectoria vital desde aquello que lo constituye y lo soporta?, ¿es la identidad un elemento de partida que permite entender las lógicas que animarán la actuación de esos individuos en la vida social?, ¿hay en esas lógicas un sustento para la construcción del espacio escolar en el que han quedado inscritas las finalidades? Para responder en parte se vislumbra como necesario el abordaje.

LOS SUJETOS-ACTORES Y SUS INSCRIPCIONES EN EL LUGAR

La articulación de las lógicas que definen a la acción (siendo esta una forma de experiencia) es el camino por medio del cual los individuos se transforman en actores de lo social (DUBET, 1994). Al hacerlo, participan de un modo consciente en los procesos de constitución, configuración, conformación del espacio. Lo hacen estableciendo relaciones en el sentido multidimensional ya descrito y por medio de objetos técnicos, encuadres imaginativos e intersecciones vitales múltiples que le corresponden al momento histórico del cual participan. Suponiendo que estos términos describen la forma en que la relación se vuelve un modo de inscripción, los individuos logran dicha integración construyendo significados, ajustándose a parámetros supraorgánicos y dejándose normar por parámetros socioculturales. Las experiencias individuales, al manifestarse de acuerdo con lógicas de acción diferenciadas, se encuentran siempre desgarradas por el peso de las características situacionales en donde se define la existencia, la vida, la morada y el lugar:

Cuadro - 2: Lógicas de acción

Lógica	Núcleo	Características Situacionales
Lógica Estratégica	<ul style="list-style-type: none"> - Se refiere a la gestión lógica y pertinente que los individuos hacen de sus vivencias. - El individuo es un jugador y un gestor de sí mismo en donde los modos de integración son menos seguros y los roles más diferenciados y menos arraigados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Está determinada por la interdependencia. - Los actores se encuentran participando de un juego de competencias, donde utilizan estrategias de acuerdo con su racionalidad limitada por los recursos y por la percepción de la situación. - Todos los actores son rivales y aliados. - Optimizan sus intereses e intentan mantener las condiciones de juego. - Esta representación no es "a-socializada" puesto que los actores deben disponer de cuadros cognitivos y recursos sociales ya existentes.
Lógica de Integración	<ul style="list-style-type: none"> - Se refiere a la interiorización de lo social y está a la base de la actuación de los individuos. - Los individuos constituyeron una segunda naturaleza que está tan arraigada como la primera. Esta no está dada, sino que es una actividad, un juego entre nosotros y fundados en una misma cantidad de nosotros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Está determinada por la socialización. - Los actores son integrados por su socialización y la acción es la realización de un programa de esta socialización. - Establece nexos entre conducta y sistemas de integración que las engendran (ordenes culturales y sociales). - La sociedad tiene normas y valores, roles y expectativas de roles a la manera de una organización. Las relaciones sociales se construyen en términos de Jerarquía, de inclusión y de exclusión. - Toda práctica social remite a un modelo cultural incorporado, a sensibilidades compartidas por condiciones de vida común o por una historia común (¿y por una geografía?). - En este contexto la sociedad es una comunidad. La realidad nos indica que existen comunidades múltiples, cruzadas y los individuos pertenecen a varias.

Continúa

Lógica	Núcleo	Características Situacionais
Lógica de Subjetivación	<ul style="list-style-type: none"> - Se refiere a la representación que tienen los individuos sobre el ser sujeto. - Los actores se identifican no sólo con sus pertenencias y sus intereses, sino además se definen como sujetos en tanto la vida social propone unas representaciones sobre ellos mismos. La autenticidad es lo que define la representación del sujeto. - Es la que permite que el yo no sea tan identificable al yo social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Está determinada por ella misma. - La sociedad está definida como un sistema de acción histórica, vale decir por una referencia a una concepción cultural de sujeto y como siendo un sistema de relaciones sociales que establecen la distancia con esa representación. - El actor dominado opone su voluntad de ser sujetos a la dominación social que los reduce a sus intereses.

Fuente: Trabajado desde Dubet y Martucelli (1998).

Las lógicas configuran por tanto la experiencia, y son los individuos quienes intentan articularlas condicionados por el contexto externo e interno. Bajo los principios argumentales de este trabajo, ese contexto tiene la cualidad espacial y define por tanto toda realidad escolar. Parte sustantiva de esta mirada es el protagonismo que se le asigna a la “articulación” de la experiencia para alcanzar ciertos grados de concordancia entre lo que se “le ha pedido” por ejemplo a la educación formal escolar (como institucionalidad legitimante) y lo que realmente buscan los sujetos educativos, tanto aprendices como enseñantes. La tarea pendiente es indagar en la experiencia “cotidiana” que permita acercar a estos dos mundos, el de la experiencia educativa formal y el de la experiencia compleja de vida que arrastran los individuos. Esta última, es una expe-

riencia de totalidad toda vez que no “se es en el mundo” (como un parte o como un fragmento) sino más bien, “se es y se está siendo de modo multidimensional y multiescalar en el mundo”. Fuera de la institución formal de educación existe una experiencia que no se puede desconectar de la vivencia cotidiana en el espacio escolar, salvo con propósitos metodológicos. En tal sentido:

El individuo es una abstracción ya que no hay un yo sin nosotros, no hay identidad individual sin identidad colectiva (...) la promoción del individuo hace que las identidades colectivas sean producidas, reivindicadas y fabricadas por parte de los individuos (DUBET; MARTUCELLI, 1999, p. 271).

Lo anterior no significa aceptar la idea de un individuo simplemente como extensión de lo colectivo. Es un individuo con posibilidades de auto-definición referenciada, es un individuo comprendido en la medida que es parte de un cuerpo mayor, es un individuo entendido como constructor de dicho cuerpo mayor. En el espacio escolar esto implicaría aceptar un individuo que forja su identidad en relación no sólo a sí mismo, sino a eso que ha sido definido como identidad colectiva. Hay entonces una posibilidad de construir desde la individualidad una identidad que trascienda la experiencia personal y se constituya como experiencia de un nosotros. La construcción del individuo³ es construcción de identidad y es la afirmación de esta última la que permite la manifestación y explicitación de las diferencias espaciales, las que se manifiestan por ejemplo como geografías diferenciadas de la experiencia. Señalan Dubet y Martucelli (1999, p. 271): “Las diferencias que se afirman hoy son procesadas por los actores como identidades propias, como modos de subjetivación y de reconstrucción de sí”.

Esas diferencias que permiten un entendimiento sobre sí, se han visto excesivamente transformadas en el contexto del debilitamiento de la idea de sociedad y por la crisis de legitimidad que tienen las instituciones que podríamos llamar modernas. Más aún no existe claridad acerca de si esas diferencias permiten ir en la búsqueda de un origen o si se presentan más claramente como la manifestación de una producción dinámica de la experiencia. Si fuera así, los fines prescritos para un ideal educativo en el mundo escolar se encuentran en permanente tensión, sobre todo si los

actores educativos intentan reconocer opciones para el establecimiento de finalidades ajustadas a sus intereses y motivaciones con anclaje espacial. De cualquier forma, la diferencia aparece como condición fundamental de la experiencia. Los individuos trabajan intentando construir identidad en una suerte de situaciones sociales que le exigen una cierta articulación de sus actuaciones, dando como resultado una experiencia del todo única e identificable en un nosotros:

La experiencia de los actores tiende a desparramarse en una serie de situaciones y de identidades cada vez más minuciosamente definidas que, con el riesgo de disolución presentan múltiples facetas (...) en última instancia, ninguna unidad parece poder resistir a esta multiplicación identificatoria (DUBET; MARTUCELLI, 1999, p. 272).

La articulación de las actuaciones que dan origen a una experiencia diferenciada es más aleatoria que definida, es más azarosa que normada, lo que implica un desafío novedoso en el actual período histórico donde las acciones personales deben al mismo tiempo que convocar y convenir; diferenciar y disentir. La exigencia del sujeto hacia el propio entendimiento es una cuestión que puede sustentar la propia afirmación identificatoria dentro de un contexto de otros: “El trastorno ocurrido en los recorridos acordes con las edades, en las relaciones, entre sexos y en las trayectorias de inmigración dan cuenta, como en la escuela, la familia o la iglesia, de un proceso de desaparición de las normas de las experiencias” (DUBET; MARTUCELLI, 1999, p. 273).

Los actores requieren afirmar la particularidad de su experiencia socio- cultural y se atreven a desprivatizarla como base para la reivindicación identificatoria. La dinámica y creciente individualización, en este sentido, aporta un enmarcamiento sobre el cual se desarrolla la co-identificación de los individuos que transan sus actuaciones en una especie de dimensión de intercambios experienciales, con la posibilidad de ser entendidos como diferentes. Esto se volvió un asunto de agenda en las escuelas y alteró las bases, principios y propósitos de estas:

Estas reivindicaciones (identificadorias) son consecuencia de la ausencia de una correlación estable e inmediata entre lo social y lo cul-

tural, y de la disociación experimentada por parte de los individuos entre sus tareas económicas y sus subjetivas (...) la identidad aparece como el arreglo precario de sentidos (DUBET; MARTUCELLI, 1999, p. 274).

De modo específico, y en un intento por comprender el fenómeno de la diferenciación experiencial desde el mundo de la institucionalidad escolar, estos autores señalan:

La escuela que se basa en una concepción fuertemente descarnada del individuo según la cual se tiene que desprender de sus características personales en una institución que no ve en él otra cosa que un ciudadano para formar, y no acepta la introducción de la diferencia (DUBET; MARTUCELLI, 1999, p. 278).

La escuela aparece desconociendo estas experiencias y los protagonistas asisten como “unos otros” no afectos a reconocimiento. En dicho sentido, las finalidades escolares son cuestionadas pues no logran ni integrar ni definir a los individuos. Cada vez más frecuentemente desconoce los proyectos de sujeto (y todo proceso intento de subjetivación) que se disponen a la acción educativa y cada vez más frecuentemente desconoce los proyectos de actor (y todo intento de socialización) que se asocian a una desmembrada lógica de estructuración social: “La igualdad supone ignorar de una manera u otra las diferencias entre los individuos, y a considerar personas diferentes como equivalentes, pero no necesariamente idénticas en un área determinada” (DUBET; MARTUCELLI, 1999, p. 282).

Cómo si eso no fuera desafiante para los procesos educativos formales, la fragmentación de la sociedad y los múltiples cambios en las referencias normativo-sociales condicionan a los individuos a gestionar sus experiencias espontáneamente más que planificadamente. Los individuos aparecen improvisando de acuerdo con los elementos que extraen del medio social:

Todos los jóvenes están involucrados en una especie de estación selectiva, que los reparte hacia una gran variedad de direcciones. En

tal sistema, la orientación se establece a menudo a través del fracaso y los alumnos están obligados a conducirse como si fueran estrategias en el mercado de los diplomas y de las calificaciones (...) esta competencia escolar individualiza las estrategias y los recorridos, separa a los ganadores y los perdedores para sumergirlos en nuevas competencias (DUBET; MARTUCELLI, 1999, p. 284).

La educación formal en el espacio escolar, más o menos lugar, aparece definida en torno a una función selectiva de las experiencias más que como instancia de negociación o encuentro de las mismas. La selección formatea e introduce a los individuos a unas lógicas de dominación experiencial, la identidad se vuelve poco estable y hasta cierto punto incierta, por la que la diferencia se desdibuja en un proyecto donde actuación y sujeción se desdibujan como acciones posibles: así dichas las cosas, el lugar se desmantela y la inscripción se expresa en formas múltiples de escape y referenciación externa. Los autores referenciados logran, en este mismo sentido, identificar la existencia de al menos tres formas en que los individuos intentan construir identidad las que se manifiestan de modo variante y con materialidad simbólico espacial. Se trata de los modelos identificatorios que caracterizan las estrategias usadas por los sujetos:

Cuadro - 3: Modelos identificatorios

Modelo	Núcleo	Características vinculadas a la Identidad	Características vinculadas a la Diferencia
Identificatorio estable	(...) aquellos que quisieran resolver la tensión identificándose masivamente con su yo público (DUBET; MARTUCELLI, 1999, p. 288).	Los yo tienden a la concordancia.	La experiencia se asocia a la estabilidad de los yo. Los individuos actúan como en un sólo registro.

Continúa

Modelo	Núcleo	Características vinculadas a la Identidad	Características vinculadas a la Diferencia
Identificadorio dual	(...) los actores están más o menos obligados a acordar la prioridad a su “Yo” privado, a veces recurriendo a identidades primarias como el sexo o la etnicidad “por qué no su espacialidad” (DUBET; MARTUCELLI, 1999, p. 288).	El yo privado es prioritario y emerge identidades primarias.	La experiencia se asocia a la administración de esta dualidad. Pueden actuar en registros diferentes.
Identificadorio inestable	(...) aquellos para quienes la distancia entre las dimensiones identificatorias es de tal magnitud que no logran organizar su experiencia, superar el tironeo de las orientaciones de acción a las cuales están confrontados (DUBET; MARTUCELLI, 1999, p. 289)	Los yo orientan la acción de modo que el individuo no logra organizar su experiencia	La experiencia identitaria se define por la ausencia de articulación entre las distintas lógicas. Las identidades en este caso se vuelven rígidas para evitar el colapso.

Fuente: Trabajado desde Dubet y Martucelli (1999).

Estos modelos identificatorios, expresan entonces, recursos movi-
lizados para forjar identidades en un contexto de profunda inestabilidad
como la escuela; pone al individuo frente al desafío de articular las lógicas
de acción que definen su experiencia “la identidad de los individuos es
a partir de ahora un palimpsesto de múltiples diferencias” (DUBET;
MARTUCELLI, 1999, p. 290).

Cada modelo identificatorio operando condiciona el modo y la
forma en cómo se despliegan las relaciones constitutivas de un espacio
escolar considerado lugar. La alternancia de dichos modelos -en los dis-

tintos actuantes al interior de la escuela- genera situaciones que modifican la aparente estabilidad de los sentidos que acompañan la experiencia espacial. Cualquier ejercicio que intente comprender profundamente el modo por el cual se realiza el proyecto definido entre los principios y fines deberá tener en cuenta al menos una mirada a los mecanismos que, constituyéndose de modo relacional, evocan y reparan en las adecuaciones necesarias que deben desarrollar los individuos. Amparados en lógicas de acción también diversas, los individuos participantes del hecho o fenómeno educativo querrán disputar mediante arreglos la prominencia y validez de dichos mecanismos: el propio lugar lo reclama, el propio lugar lo forzarán en su intento por mantener a la acción supeditada y al mismo tiempo ofrecerle un potencial horizonte que renueve el sentido cada más divergente y cada más deseoso de ser reconocido.

Ideas Finales

Una exigencia del desarrollo disciplinar es poner en perspectiva y cuestionamiento los clásicos abordajes a sus propios campos objetuales. El hecho o fenómeno educativo encuentra una expresión específica en el mundo escolar. Exigida cada vez por las condiciones de constante cambio en la forma de significar sus propósitos, ingresar comprensivamente en la redefinición de los individuos que participan de la vida allí dispuesta, permite un entendimiento sobre el lugar que le cabe a las finalidades y el modo en que estas últimas se presentan como una realidad espacial instituyente de prácticas, experiencias y discursos.

Al parecer, la cualidad espacial que es esbozada y trabajada no con la suficiente extensión e intensidad en el campo de los estudios teórico-geográficos y teórico-pedagógicos, aparece como un marco para el establecimiento de agendas que introduzcan estos aspectos cuando se estime fundamental un abordaje más complejo y situado a la escuela. En este sentido, se ha postulado que dos son las formas en que es posible entender la influencia del espacio sobre la definición de las finalidades de la educación escolar. Por una parte, el espacio es la fuerza que instala los modos, mecanismos y maneras por las cuales se conseguirán los fines educativos para un momento particular de la historia. En esta perspectiva al espacio se le considera como la instancia fundante de la acción edu-

cativa. Por otra parte, el espacio indicará, registrará y plasmará aquellas finalidades (aquel sistema de arreglos expresados en la acción educativa).

Ahora bien, la declaratoria de una cualidad espacial exige un entendimiento profundo al hecho y fenómeno considerando que su materia es relacional, tanto referida a sus causas como a sus efectos. Bajo esos presupuestos algunas opciones de encuadre metodológico que se han trabajado podrían sustanciar abordajes más finos que a su vez permitan focalizar el ingreso comprensivo. El uso categorial con el que se significan algunas relaciones constituyentes del espacio por medio del lugar expresa una de esas opciones. El texto se adentra en los alcances de esta categoría identificando que, diversas opciones teóricas relevan el papel que juega el sentido de proximidad y de pertenencia sobre las estructuras identificadoras del individuo y sobre los mecanismos de filiación y vínculo placentero. Si ese fuese uno de los elementos en los cuales habría que examinar las inscripciones de las finalidades, efectivamente se podría afirmar que: “hay en el proyecto escolar una apuesta por permitir que los convocantes al hecho u fenómeno pedagógico puedan construir/habitar de una forma particular el encuentro con otros, una perspectiva imaginada del futuro, la posición de habla y el soporte de su pertenencia”. Entendido el lugar desde el registro experiencial (habría que visitar en un futuro el registro de práctica o el registro del discurso), los individuos se enfrentan a desafíos complejos de articulación de las lógicas de acción y, por tanto, en la redefinición permanente de las proposiciones que se realizan en términos de horizonte deseable. El espacio escolar -en tanto lugar de experiencia construida- se transforma en un documento catastral que, por medio de las marcas de una acción, puede evidenciar la existencia de influjos y supra orientaciones a las cuales los individuos adhieren, oponen, resisten o adaptan su vivencia. Estas formas de respuesta que el sujeto despliega expresan las diversas lógicas de acción propias del período y la consolidación de ciertos modelos identificatorios.

SPATIAL INSCRIPTIONS OF EDUCATIONAL FINALITIES

Abstract: *This writing aims to provide reflective keys in relation to the spatial quality of the educational-school fact or phenomenon, considering that they can contribute to the understanding of the purposes of the school.*

In the context of the resignification of the normative field in which school education is circumscribed and the delegitimization of some institutions of modern origin, it would be advisable to make the approaches more complex that allow us to understand that the actions involved in the educational fact or phenomenon are adequate to uphold the principles that emanate of a varying and dynamic spatial situation. Then, these purposes are analyzed by recovering the look at the space and place and its relationship with the ways in which individuals try to manage their identity experience by means of action logics. We approach the school space by focusing on the use of the category place. The category place allows a situational approach to the action logics articulated in the school experience.

From the marks and material and symbolic traces, the category place generates a comprehensive way to highlight how the process of identifying, belonging, and filiation are inscribed between school actors and educational projects, promises, and horizons.

Keywords: *Spatial Quality. Educational Finality and School Space.*

Notas

- 1 En lo referente a los radicalismos, se usa tal concepto en plural para indicar la existencia de formas discursivas y matrices teóricas que se oponen radicalmente a la forma neopositivista de entender el espacio geográfico: son consideradas aquí al menos las perspectivas crítica, humanística y pos crítica.
- 2 El mismo ejercicio se podría realizar para indagar las prácticas de producción o los discursos recreadores del espacio.
- 3 Cabe destacar que dicha construcción se enseña y se aprende con más o menos efectividad “fuera de la escuela”.

Referencias

BOURDIEU, P. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1997.

CANO, I.; LLEDÓ, A. I. Utilización del espacio de la clase. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 159, p. 12-15. 1988.

- CARUSO, M. *La biopolítica en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005.
- CASALDERREY, M. *Espacio y Juego*. Barcelona: Praxis. 2000.
- CASTRO, M; MORALES, M. Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, v. 19, n. 3, p. 1-32, 2015.
- CELA, J.; PALAU, J. El Espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 254, p. 59-63, 1997.
- CLAVAL, P. *La geografía cultural*. Buenos Aires: Eudeba. 1999.
- CLAVAL, P. *Principes de géographie sociale*. París: Ed. Genin. 1973.
- DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Editorial Seuil. París. 1994.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. *¿En qué Sociedad Vivimos?* Buenos Aires: Editorial Losada. 1999.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. París: Editorial Seuil, 1998.
- EGAÑA, M. L. *La escuela primaria popular en el siglo XIX en Chile. Reconstrucción del espacio escolar*. Santiago: PIIE. 2000.
- ESTEBAN, L.; LÓPEZ MARTÍN, R. Escuela y espacio: testimonios y textos. *Historia de la Educación*, v. 12, p. 75-95, 9 jul. 2013.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI. 1978.
- GAIRIN, S. J. El reto de la organización de los espacios. *Aula de Innovación Educativa*, n. 39, p. 45-50, 1995.
- GARCÍA, A.; BETANCOUR, L.; ARANGO, C. *La escuela emergente. Tejido de relaciones espaciales*. Medellín: Ediciones UNAULA, 2011.
- GARRIDO, M. (ed.). *El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos*. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2020.
- GARRIDO, M. (ed.). *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Colección Investigación, 2009.
- GARRIDO, M. El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos CEDES*, v. 25, n.66, p. 137-163, 2005.

- GARRIDO, M. El imperativo situacional de la Enseñanza: hacia la búsqueda del lugar negado y del territorio perdido. In: CASTELLAR, S.; CAVALCANTI, L.; CALLAI, H. *Didática da Geografia*. São Paulo, Brasil: Editora Xamã, 2012.
- HARVEY, D. *El cosmopolitismo y las geografías de la libertad*. Madrid, España: Akal, 2017.
- LAORDEN, C.; PÉREZ, C. El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: Revista de Educación*, n. 25, p. 133-146, 2002.
- LENOIR, Y. La tensión entre instrucción y socialización en las prácticas de enseñanza de primaria de Quebec: ¿hacia una deriva terapéutica? *TRACE*, n. 65, p. 81-97, 2014.
- LIBÂNEO, J. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Editora Cortez, 1998.
- MARTÍNEZ, I. Tiempo y espacio escolares en las primarias de Juchitán, Oaxaca 1880- 1910. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 21, n. 70, p. 951-974, 2016.
- MASSEY, D. *Pelo Espaço. Uma Nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2008.
- MEIER, J.; PAESLER, I.; RUPPERT, K.; SHAFFER, F. *Geografía social*. Madrid: Editorial Rialp. 1987.
- MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Editora Artmed. 2005.
- MOLL, B.; PUJOL, M. Los materiales en la escuela infantil. In: MOLL, B. (dir.). *La escuela infantil de 0 a 6 años*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A., 1998, p. 250-266.
- NARANJO, G. La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa*, n. 12, p. 1-27, 2011.
- OTÁROLA, Y. Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, n. 5, p. 71-96, 2010.
- POLANCO, A. El ambiente en un aula del ciclo de transición. *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 4, n. 1, p. 1-15, 2004.

- RIBEIRO, L. C. Q. *et al.* *Desigualdades urbanas*. Desigualdades escolares. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.
- SANTOS, M. *La naturaleza del espacio geográfico. Técnica y tiempo; razón y emoción*. Barcelona: Ariel Geografía, 2000.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Editora Cortez, 1980.
- TRILLA, J. *La aborrecida escuela*. Barcelona: Laertes, 2002.
- TRILLA, J.; PUIG, J. M. El aula como espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 325, p. 52-55, 2003.
- TUAN, Y. *España e lugar: a perspectiva de experiencia*. São Paulo: Difel, 1983.
- VIDAL, T.; POL, E. La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, v. 36, n. 3, p. 281-297, 2005.
- VIÑAO, A. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, v. 12, p. 17-74, 1993.
- WRIGHT, J. Terrae Incognitae. *Annals of the association of American Geographers*, v. 37, p. 1-15, 1947.