

Scripta Nova

REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA
Y CIENCIAS SOCIALES

Universidad de Barcelona.

ISSN: 1138-9788

Depósito Legal: B. 21.741-98

Vol. XIX, núm. 505

15 de marzo de 2015



RECONOCIMIENTO DEL ESPACIO ESCOLAR: UNA MIRADA DE CASOS A LOS MECANISMOS VALIDADORES Y ANULADORES DE LA EXPERIENCIA ESPACIAL EN LICEOS DEL GRAN SANTIAGO¹

Marcelo Garrido Pereira

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

mgarrido@academia.cl

Reconocimiento del espacio escolar: una mirada de casos, a los mecanismos validadores y anuladores de la experiencia espacial en liceos del Gran Santiago (Resumen)

El objetivo general fue comprender cuáles son y cómo operan en la escuela los mecanismos institucionales de re(des)conocimiento sobre la experiencia de construcción de espacios y cómo devienen estos en la generación de situaciones educativas de justicia/injusticia. Se trabajó con un diseño metodológico cualitativo basado en elementos del enfoque etnográfico y del enfoque interaccionista simbólico. Los resultados indican que los diversos actores educativos son capaces de reconocer un componente estrictamente espacial en sus experiencias escolares. Desplazamientos, movilidad, fijación del ser, lugar de habla, construcción del margen, y fortalecimiento de la frontera experiencial, son las prácticas espaciales más recurrentes en la vida escolar. Además, ha sido posible constatar la existencia de mecanismos explícitos e implícitos de identificación y reconocimiento de las prácticas espaciales.

Palabras clave: reconocimiento, espacio escolar, experiencia espacial.

Recognition of school space: a look of cases, validators and cancellers mechanisms of spatial experience in high schools in Greater Santiago (Abstract)

Its overall objective was to define institutional mechanisms and understand how they operate in the recognition / ignorance of experiencing construction of spaces. Finally we ask how they infer in generating educational situations of justice and injustice. A

¹ Este artículo presenta los resultados del proyecto de investigación FONDECYT de Iniciación N°11100272.

qualitative methodological design based on elements of ethnographic and symbolic interaction approach. The results indicate that educational actors when expressing their everyday practices are able to recognize a strictly spatial component in their school experiences. Displacement, mobility, fixation of being, place of speech, construction of limits, and strengthening the experience of borders are the most recurrent spatial practices in school life. Thus the existence of explicit and implicit mechanisms of identification and recognition of the spatial practices is confirmed.

Keywords: recognition, school space, spatial experience.

Las demandas de justicia social sobre el sistema educativo se han acrecentado conforme se multiplican las experiencias de segregación, diferenciación y exclusión que vivencian a diario quienes intentan producir/habitar el mundo escolar. En el caso chileno estas demandas se han intensificado desde el año 2006 con la irrupción de la llamada “revolución pingüina” liderada por estudiantes secundarios y encontraron su punto crítico en las movilizaciones del año 2011 llevadas a cabo por la totalidad de actores del sistema educativo. Muchas de estas demandas-sino todas- pusieron en el centro, la necesidad de alcanzar niveles de igualdad e inclusión para quienes participaban de alguna trayectoria educativa sobre la base de un diagnóstico desolador: La educación chilena es una de las más desiguales² y segregadas del mundo³. En este sentido, la justicia se vuelve un requerimiento fundamental en sistemas educativos que tienen a los mecanismos de selección como dinamizadores de los procesos escolares; y a las lógicas técnico-instrumentales de racionalidad pragmatista como orientadoras de una agenda marcadamente instruccional. Varios son los especialistas que ya repararon sobre este asunto poniendo especial énfasis en cómo el tema de la justicia cruza todos los ámbitos de la educación: Desde el currículum a la didáctica, desde la formación inicial al desarrollo de una formación continua, desde los procesos evaluativos a los procesos de contextualización educativa⁴. En todos los casos, se establecieron diagnósticos que apelaban a la inexistencia de condiciones mínimas de justicia que permitieran a los actores educativos participar de los beneficios de la sociedad ya sea a través de la equiparación de las condiciones de existencia o a través de la recomposición de la misma. Por un lado, la agenda instruccional de corte técnico-eficientista, fortaleció un sistema educativo que no logró dar cuenta de procesos de producción de igualdad que permitieran gestionar la diferencia⁵, y de modo más específico, que permitieran responder a los emplazamientos sobre el sentido re-distributivo que a la institución escolar le cabía, ya sea en la línea de igualación de las posiciones o en la línea de igualación de las oportunidades. Así, el carácter que la propia justicia adoptó-el de principio constituyente- se transformó en el gran desafío instituyente⁶.

² Véase García-Huidobro, 2007; Oliva, 2008; Peña, 2011; Muñoz, 2012; Muñoz y Muñoz, 2013; García, 2013

³ El estudio de la UNESCO liderado por Muñoz (2012) destaca el papel de los procesos privatizadores en la configuración del sistema chileno educativo caracterizado por una alta segmentación, exclusión y discriminación. Al mismo tiempo destaca el papel de los mecanismos selectivos en el proceso de diferenciación que a su vez acrecienta, en otras cosas, la estigmatización social.

⁴ Véase Connell, *et al.* 1982; Allen, 1999; Regenspan, 2002; Calabrese-Barton, 2003; Michelli y Keiser, 2005; Diniz-Pereira y Zeichner, 2008; Dubet, 2008

⁵ Véase Kozol, 1991; Arnot y Weiler, 1993; Touraine, 1998; Kymlicka, 2001; Duru-Bellat, 2002; Dubet, 2003; Merle, 2009; Dubet, 2011

⁶ Harvey, 2007

Entendida esta apuesta teórico-metodológica desde el campo pedagógico, se intentó desarrollar una crítica profunda a la forma en que la escuela reproduce condiciones diferenciadas que impiden democratizar los acervos culturales, resaltando la necesidad de propiciar una justicia redistributiva en el espacio escolar. En esta concepción se ingresa al mundo escolar desde una posición crítica a los intentos por transformar los acervos (conjunto de conocimientos y prácticas sociales y culturales relevantes) en simples mercancías que pueden ser valorizadas en relación a calificaciones, certificados y diplomas; y estos, tal como lo señalan Apple *et al.*⁷, en prestigio que se transa por empleos y dinero. En el mismo sentido, esta apuesta discursiva intenta “desenmascarar la desigualdad de los intereses particulares en competencia dentro del orden social que impiden la igualdad de oportunidades”⁸. El sistema educativo en general y el mundo escolar en particular, se ven enfrentados entonces, al desafío liberal ya señalado tempranamente por Rawls⁹ en relación a que “sin la estructuración adecuada de estas instituciones fundamentales el resultado del proceso distributivo no será justo, por falta de una imparcialidad básica”¹⁰. Y esto se volvió un asunto central, incluso por quienes no considerándose liberales, vieron en las instituciones modernas alguna posibilidad de lucha contra la desigualdad que emerge de un interés particular. Desde un lado complementario para muchos¹¹ o de modo alternativo para otros, se ha considerado que la misma agenda educativa ha sido incapaz de promover la inclusión por la vía de aceptar la diversidad que constituye a los actores y sujetos que participan del hecho educativo¹² y de modo específico, incapaz de hacer frente a los cuestionamientos sobre la construcción del respeto, de la validación y del reconocimiento a las otredad. Martucelli¹³ agrega en este sentido: “Y de la misma manera en que la primera mitad del siglo XIX se reveló históricamente determinante en la constitución de un régimen de interacción igualitarista, el período abierto desde los años sesenta fue central en la consolidación de un nuevo régimen de interacción diferencialista”¹⁴.

Entendida esta segunda apuesta teórico-metodológica, desde el campo pedagógico, se intentó denunciar las formas de negación e invisibilización de los otros diversos individuos presos a experiencias estandarizadas, resaltando la necesidad de construir una justicia basada en el reconocimiento para el espacio escolar. Así dicho, diferencias y diversidades se tornaron asuntos estructurales que desafiaban a diario las acciones de quienes participan de las prácticas educativas, a tal punto, que una serie de calificativos (in) validantes y (des) legitimantes de la acción cotidiana del ser, terminan por transformar a la escuela en un espacio de encuentro y de conflicto permanente. Ricoeur¹⁵ recuperando un parte importante del debate filosófico clásico, logra recomponer al menos tres sentidos del reconocimiento. El primero trata sobre una distinción genérica entre lo mismo y lo otro, que siendo de naturaleza excluyente, promueve un acto de distinción por medio de un juicio de percepción y uno de elección. Una segunda acepción, entendida en una lógica identificatoria donde el reconocimiento

⁷ Apple *et al.*, 2011

⁸ McLaren, 2005, p. 259

⁹ 2011

¹⁰ p.257

¹¹ Fraser y Honneth, 2006

¹² Véase Taylor, 1993; Magendzo, 2005; Matus, 2005; Adams *et al.*, 2007

¹³ 2007

¹⁴ p. 241

¹⁵ 2006

de sí es por (pasa por) sí. Se trata de una distinción existencial en donde el otro afecta al mismo. Una tercera forma de entendimiento opera sobre mecanismos de reflexividad y alteridad, sosteniendo el reconocimiento en la idea de mutualidad definida por el *uno al otro* como base de la acción social. En cualquiera de estas concepciones, el debate pedagógico ha querido superar las consideraciones del *otro* entendido sólo como instrumento de fines propios¹⁶ con un campo de visibilidad que impide que *aparezca* existiendo, hablando, y transformando la interacción educativa. La excesiva instalación en el centro¹⁷ construye, de modo complementario, una práctica legitimante que rara vez considera a quien ha decidido construirse desde el margen.

El debate de la justicia redistributiva en el mundo educativo sigue siendo un asunto extraordinariamente urgente, tanto por la naturaleza de las acciones diferenciadas que se construyen desde el mundo escolar, como por el fortalecimiento de las acciones corporativas que terminan por mutar los fines de la propia escuela en relación a su vínculo con la sociedad. Sin embargo, sigue siendo una deuda para las concepciones críticas, la ampliación de las agendas investigativas que logren profundizar en este segundo sentido de la justicia, ese que habla de reconocimiento de las otredades, del campo experiencial subjetivo, de las alteridades y del mutualismo. Ese que señala la urgencia de la reconstitución interseccional y que se esmera para visibilizar al que construye su identidad desde un campo marginal o desde una zona fronteriza, donde las acciones hegemónicas impiden la subversión del orden establecido. Como lo señala Martucelli¹⁸ para los sistemas institucionales más complejos: “Hoy, ninguna tensión es tan viva como la que existe dentro de la democracia, entre dos regímenes de interacción: la igualdad y la diferencia”¹⁹.

Más aún, sigue siendo una deuda ampliar la conexión entre el reconocimiento como principio de justicia y las condiciones materiales de existencia que dan forma a la experiencia escolar. En este contexto, cuestiones tan comunes en el mundo escolar como los regímenes de seguridad, las prácticas de ocultamiento, las moradas lingüísticas, las disposiciones físicas, las fronteras del cuerpo, configuran condiciones de existencia, pocas veces reconocidas en su expresión variante. Estas condiciones son las que constituyen el espacio producido en el cotidiano por quienes participan del mundo escolar y frente al cual la normatividad actúa, reconociendo en unos casos, invisibilizando en otros; legitimando a veces, desvalorizando casi siempre. El espacio como expresión material de la existencia humana es la situación sobre la cual y desde la cual se canalizan relaciones, interacciones y vínculos. No hay espacio que se constituya fuera del flujo interrelacional, ni espacialidad que no represente un arreglo a fines. El espacio se produce socialmente de acuerdo a racionalidades e intereses que denotan mecanismos diferenciados de valoración y que aparecen como huellas transtemporales de una organización con sentido. Así, “*o modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis tem que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando*”²⁰. En sentido complementario, “la configuración del espacio escolar como un lugar específico y un territorio acotado, poroso y segmentado debe

¹⁶ Magendzo, 2005

¹⁷ Matus, 2005

¹⁸ 2007

¹⁹ p. 260

²⁰ Callai, Cit. en Castrogiovanni et al., 2010, p. 94

ponerse en relación, para tener un sentido, con la concepción de la arquitectura escolar como discurso material y forma de lenguaje no verbal²¹. Hay tantos espacios como formas de existencia humana, y aquellos que son producidos en un contexto escolar, tienden a ser normalizados so pretexto de una equiparación de las condiciones que los sujetos debieran tener respecto de su mundo exterior. Dicha igualación muy escasamente refiere a la posición de entrada y casi la mayor parte de las veces apunta a la instalación de una promesa de salida, que es siempre un espacio vacío carente de significado.²² Impedir que los propios espacios, puedan coexistir, encontrarse, validarse y reconocerse en un mundo como el escolarizado, es un asunto que debiera estar a la base de cualquier reflexión de orden educativo. Lo anterior, porque una parte de los conflictos detectados en el mundo escolar, y que son materia de fuertes cuestionamientos por el conjunto de actores sociales, se refieren a la relación que estos construyen con los climas de convivencia, con las sanciones dispuestas en el cotidiano escolar y con las restricciones dispuestas en los proyectos educativos. Es esa dimensión de ser en el mundo, la que configurada diferencialmente, pocas veces se manifiesta como una indicación de situaciones de injusticia social para las agendas y protocolos educativos. Es por ello, que este trabajo tiene como objetivo definir cuáles son y cómo operan en la escuela los mecanismos institucionales de reconocimiento de espacios y cómo estos se expresan en la generación de situaciones educativas de justicia. Para ello, se devela la forma en que la escuela propicia determinadas prácticas espaciales de distinción y cómo están son validadas diferencialmente por el conjunto de actores educativos.

El reconocimiento como principio de justicia

El reconocimiento se vuelve un imperativo para construir acciones de identificación mutua que restituyen el papel del individuo consolidando su valor en el concierto de los sentidos colectivos y comunes. El reconocimiento así dicho, re-instaura el principio de la reciprocidad en la interacción social, sobre la cual se fundan los actos de encuentro y de desencuentro que definen un *nosotros* y un *yo* distintivo. Esta definición opera en la constitución de un campo intersubjetivo, vital para el establecimiento de proyectos comunes. Ya lo destacaba Fraser²³ señalando que en la tradición hegeliana el reconocimiento “designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él”²⁴.

Este principio desafió la construcción de políticas de justicia a tal punto que se consideró que llevarlas a cabo permitiría la construcción de “un mundo que acepte la diferencia, en que la integración en la mayoría o la asimilación de las normas culturales dominantes sea ya el precio de un respeto igual”²⁵. La reivindicación contenida pareció, muchas veces, anular el canal redistributivo como imperativo de justicia y se pensó el ascenso del reconocimiento como un intento por declarar al igualitarismo económico como

²¹ Viñao, 2004, p. 281

²² Elías de Castro *et al.*, 2012

²³ Cit. en Fraser y Honneth, 2006

²⁴ p.20

²⁵ Fraser, Cit. en Fraser y Honneth, 2006, p. 17

proyecto fracasado, incapaz de instituir igualdad experiencial. Esta, que era una visión extrema y no necesariamente masiva, tuvo su contrapartida en una fuerte crítica desde quienes concibieron al proyecto de justicia basada en el reconocimiento, como causantes de una falsa conciencia. El reconocimiento entendido de una forma que no anula las reivindicaciones distributivas, opera en todas las dimensiones experienciales de la vida del sujeto. Es posible pensar entonces, en el reconocimiento como una contrapartida a una conciencia dividida por las distinciones categoriales que permiten sofisticar y perennizar los sistemas de exclusión. Así, “la conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal”²⁶.

El reconocimiento como práctica de justicia escolar, y ya no sólo como fundamento de una política de actuación a macroescala, permite sentar las bases para cuestionar el sistema referencial de habla propuesto como el único canon desde el que deben ser producidas las narrativas de la vida escolar, esta vez ya no referidas a los relatos experienciales, sino a las intensas construcciones de lo cotidiano entendidas como moradas para el habitar continuo. El sistema educativo y todos los dispositivos legitimantes que de él se desprenden rutinizan la vida escolar y definen los discursos. Ejemplo de esto queda indicado en lo señalado por Popkewitz²⁷ en cuanto a que “Las palabras son parte de un sistema de reglas de la escuela con el que se condiciona qué tipo de discurso educativo es posible, quiénes pueden considerarse interlocutores serios y autorizados, y cómo han de construirse el deseo, las aspiraciones y la cognición”²⁸.

En este mismo sentido, resulta fundamental destacar que el alcance del reconocimiento como acción y como actitud es infinitamente superior a lo que se ha estimado comúnmente. Uno de los ámbitos de alcance, que tiene directa relación con la constitución de un posibilidad de justicia en el mundo educativo, es el desarrollo del campo identitario. Se considera por ejemplo, que el desarrollo de la identidad proviene de respuestas efectivas de reconocimiento que son interiorizadas y densificadas rítmicamente con el paso del tiempo en un continuo de experiencias sociales:

En lo relativo a la teoría del sujeto, tenemos buenas razones para suponer que la formación de la identidad del individuo suele producirse a través de las etapas de interiorización de las respuestas de reconocimiento socialmente estandarizadas: los individuos aprenden a verse a sí mismos como miembros plenos, y al mismo tiempo, especiales de la comunidad al irse convenciendo de las capacidades y necesidades específicas que lo constituyen como personalidades, mediante los patrones de reacción de apoyo de sus compañeros de interacción generalizados²⁹.

El reconocimiento tampoco se agota en el “otro instrumentalizado” que se vuelve visible a propósito de un juicio arbitrario deseoso de clausurar la experiencia de la distinción. Así puestas las cosas, por un lado el reconocimiento es condición de apertura sensitiva y significativa, y por otro, es posición de habla que condiciona los mínimos de validez y legitimidad requeridos para participar/construir un tipo de interacción que no se limita a la constatación:

²⁶ Foucault, 2000, p. 14

²⁷ 1994

²⁸ p.12

²⁹ Honneth Cit. en Fraser y Honneth , 2006, p.136

En este sentido, todo sujeto humano depende esencialmente de un contexto de formas de interacción social regido por principios normativos de reconocimiento mutuo; y la desaparición de esas relaciones de reconocimiento se traduce en experiencias de faltas de respeto o humillación que no pueden dejar de tener consecuencias lesivas para la formación de la identidad del individuo³⁰.

El no reconocimiento en un registro semántico amplio, no puede ser entendido sólo como la ausencia de esfuerzos prácticos no desarrollados por quien padece la necesidad de ser visto como otro con cualidades y con existencia legítima, ni tampoco como la imposibilidad -normalmente naturalizada- de identificación individual (expresión de corte cognitivo-perceptual). En otras palabras, no basta con el esfuerzo aplicado *por el otro*, en este caso entendido no sólo como existencia distinta, para poder *aparecer* significadamente por los otros y para desarrollar reacciones frente a la inmutabilidad de quienes construyen espacio social; ni tampoco basta con la consideración perceptual de afectación entre sujetos. Es necesario considerar que se trata de un fenómeno que plantea un conjunto de relaciones complejas entre formas enfáticas de expresión y la percepción de la otredad³¹. De la misma forma, hacer visible supone una actitud mediada por un cambio profundo en la forma de habitar más allá de sí mismo, donde la propia existencia se encuentra implicada por la de otros que no sólo emergen, sino que aparecen en una situación social. El reconocimiento, que supone mutualidad y alteridad, forma parte de un conjunto de procesos que niegan la forma de *estar* que ha sido privilegiada en un contexto de reformas y programas de corte técnico-eficientista, donde la instrucción rompe con el sentido de co-habitación y de co-existencia. Es esa negación la que convierte al reconocimiento en un acto subversivo y a veces violento pues representa “una sacudida que nos fuerza, justamente, a pensar en aquello que era impensable hasta ahora”³². Entonces, ¿cuáles son esas formas de diálogo posibles de ser pensadas como imperativos de justicia?, ¿cuál es el sitio, entendido como trama de relaciones, que ocupa la otredad en las diversas formas de diálogo existentes en el mundo escolar?, ¿cómo emerge el espacio, entendido como una forma de existencia diferenciada?. Estas y otras interrogantes merecen aproximaciones que logren recomponer el sentido de la morada, de la casa, del lugar y del territorio posible de ser pensado (y hasta cierto punto construido) por los actores educativos. Hablamos de un diálogo con otro, pues hay interés de reconocerlo en su expresión de existencia. En este sentido, resulta fundamental reconstituir los mecanismos de invisibilización que, operando por medio de otros varios mecanismos como la humillación y la falta de respeto, construyen espacios que no expresan ni constituyen subjetividades.

El espacio escolar justo

El espacio indicado como un modo de ser en condiciones específicas, se reconoce en el develamiento de las relaciones que lo constituyen. Dichas relaciones definen una condición particular de realización histórica y el propio influjo creador actúa como condicionante de su dinámica. Las múltiples formas de ser que expresan formas de relación, se configuran diferencialmente conforme se identifican -y hasta cierto punto se legitiman- los campos interseccionales en los que se manifiesta la existencia humana. Es la condición de multiplicidad la que recoge no sólo la diferencia con la cual se

³⁰ Honneth Cit. en Fraser y Honneth, 2006, p.136

³¹ Honneth, 2011

³² Skliar, 2007, p. 31

producen espacios, sino la diversidad de experiencias que conjugan los escenarios de actuación. Así, la espacialidad como naturaleza construida e interiorizada define un lugar en el mundo desde el cual se definen procesos de socialización y de subjetivación que posibilitan actuaciones diversas. El espacio devenido naturaleza específica de la experiencia, va definiendo, contorneando, orientando los sentidos y posibilitando una nueva estructuración de los significantes con los cuales se accede-se aprehende el mundo de la vida. Por ello, se puede afirmar que *“estamos e somos um conjunto de relações. Isso é o que define o espaço. E nele, todos e todas temo suma posição que va mais além do sítio cartográfico. Se trata de uma situação construída por decisões, muitas vezes, alheis a nossos interesses”*³³.

Este espacio entendido como producto de las interrelaciones, definidor de una morada y creador de vida es el que interesa desentrañar, en todos los niveles, en todas las escalas, en todas las formas. El fin de ello, contribuir al desarrollo de una conciencia que permita a los seres humanos en relación social y/o comunitaria entenderse como parte de una realidad que tiene un horizonte de posibilidades y una realidad que se proyecta en el utopos (no como disfunción cognitiva, sino como enlace con el plano de los deseos, de las proyecciones y de las transformaciones). Bajo ese escenario, es posible señalar que una de los ámbitos temáticos, constituyentes de una escala pocas veces valorada por los trabajos geográficos, es la escuela. Materialidad en tensión permanente, es el punto de convergencia de idearios, teorías, dispositivos y técnicas; al mismo tiempo de expresiones artísticas, de vanguardias discursivas, de prácticas de centro y margen. Mientras se esmera en sacudirse del enjuiciamiento social que emerge casi desde su misma constitución, sigue preguntándose por ella misma, por la relaciones que allí se reproducen y se producen a diario, *“na escola abundan relações de autoridade, relações discursivas, relações de gênero, relações de poder, relações de produção, relações de resguardo, relações de reciprocidad, etc. Elas definem a morada escolar e portanto se habita nelas de uma forma particular”*³⁴.

La escuela es uno de esos espacios institucionales/institucionalizados/institucionalizantes que con una cierta legitimidad, goza de una aceptable reputabilidad, al mismo tiempo que se acrecientan las críticas sobre ella, y sobre el influjo racional modernizante que la inspiró. Ese espacio, al igual que otras muchas expresiones institucionales modernas, se encuentra interpelado de manera permanente por quienes precisamente la construyen. La escuela es un espacio donde las fuerzas de los objetos son casi tan permanentes como la de los sujetos. En un cuadro donde la normatividad se complejiza, dichas fuerzas han definido y anquilosado pautas de comportamiento, al mismo tiempo que han instituido prácticas que se reconocen como las que debieran definir una experiencia de (y en) ese espacio: *“A diversidade de experiências sociais, culturais, de formas de ler e pensar o real e de pensar-se chega às escolas com essa diversidade de sujeitos. Diversidade e presença que não podem ser desperdiçadas [...]”*³⁵.

A tal punto opera dicha normatividad que la experiencia social ofertada por el espacio escolar tiende a ser reducida a una experiencia limitada, restringiendo la extensión, la

³³ Garrido, 2012, p. 177

³⁴ Garrido, 2012, p. 177

³⁵ Arroyo, 2011, p. 148

intensidad, la rugosidad, y la complejidad de las relaciones. Densos discursos programáticos moldean-usando el acervo cultural impuesto por el currículum- la vida cotidiana y la producción sin considerar las especificidades que provienen de un campo de actuación que excede las fronteras de la escuela. La normatividad expresada en programas de conducta y comportamiento; de adquisición de contenidos y habilidades; de logro de competencias, terminan por cercenar las posiciones de habla, de escucha y de actuación:

Giroux dice que además del interés los programas escolares pueden ser explicadas desde una teoría de la experiencia donde el programa es una narrativa construida históricamente que produce y organiza las experiencias del estudiantes en el contexto de formas sociales como el uso del lenguaje, la organización del conocimiento dentro de las categorías de nivel alto y bajo, y la afirmación de clases particulares de estrategias de enseñanza [...]³⁶.

Sin embargo, y reafirmando lo que dice Arroyo³⁷, ese cuadro comportamental-normativo que define prácticas de producción de espacio escolar tiende a cuestionar, sancionar y dismantelar aquellas experiencias que pongan en peligro lo instituido como condicionante del ser “en la escuela”. La propia dinámica regular, estandarizada y normalizadora que rige el estatuto funcional de este espacio termina por limitar el desarrollo/reconocimiento, y hasta cierto punto, la legitimidad de las nuevas relaciones que se expresan en experiencias diversas de producción espacial. Al tiempo que el encuadre normativo se esmera por forzar las acciones tendientes a producir una determinada forma de realidad, un mundo para y de la vida, los individuos, más o menos actores, crean nuevas formas para canalizar nuevos significados, o para alterar y revelarse ante la naturaleza acabada de la propia escuela. Esas formas de lucha están la escuela, pero la sobrepasan cuestionando además el ámbito de expresión física en el que muchos creen, se agota la experiencia escolar:

*Pesquisas mostram que diversas frentes de ação coletiva lutam, dentro e fora das escolas, pelo reconhecimento simbólico, pela reavaliação de identidades sociais e pela transformação da estrutura cultural, o que sugere os efeitos de antagonismos sociais diversificados e dos movimentos de oposição sobre a mudança educacional [...]*³⁸.

Estas formas de cuestionamiento a la normatividad que instituyen y legitiman prácticas posibles en la escuela van soportando la creación de nuevos espacios que por su vez, disputan el poder, cuestionan la administración y recomponen las visiones de totalidad (proceso que podríamos denominar de un modo amplio, como territorialización) en donde las relaciones que definen la existencia son recuperadas, movilizadas para posibilitar nuevos escenarios de actuación. Con ello, “[...] las escuelas se han convertido en contestación y lucha, no sólo a propósito de la construcción de un nuevo tipo de trabajador-consumidor, sino también en relación con la acumulación misma de capital [...]”³⁹. En el mismo sentido, la creación de nuevos espacios ocurre en un espectro análogo, esta vez, alterando los significados, reinventando los campos filiativos y repensando las identidades (proceso que podríamos denominar, de modo genérico, como lugarización). En ambos casos, se redefinen los planos experienciales y se devela una forma material de existencia que anula las posibilidades de acontecer de acuerdo a principios que no sean los comunitaristas o en relación a valores que no sean los

³⁶ McLaren, 2005, p. 262

³⁷ Op.Cit., 2011

³⁸ Chen, Cit. en Apple y Buras, 2008, p. 201

³⁹ Giroux, 1996, p. 86

colectivos. Así, se propicia un trabajo justo con la diferencia o un trato justo con la diversidad de espacialidades contenidas (contenedoras) que definen a la escuela. Esta forma discursiva ha hecho que se consolide una agenda que tiene como desafío “[...] repensar la relación entre identidad, cultura y diferencia con el fin de abordar el modo en que, por ejemplo, se pueden analizar la raza, la clase y el género en su contexto histórico y en sus interrelaciones específicas [...]”⁴⁰.

Hay en todo esto, una necesidad creciente de develar los verdaderos alcances de la agenda liberal en educación, que por medio del entrenamiento promueve un tipo de acción educativa instruccional y que persiste en pensar unívocamente desde un tipo de existencia posible (la que deriva de la clase y que se mantiene perenne en su intersección con la raza, el género, la edad y la cultura validada). Las nuevas y complejas perspectivas sobre la justicia interrogan la irreflexividad con que se ejecutan las prácticas de producción de realidad escolar. En este sentido, varias son las voces –como señala McLaren⁴¹– que aseguran que la misma agenda es la que trabaja para impedir que se otorgue poder a los sujetos. Poder para pensarse como actuantes y moradores de sus propias condiciones de existencia.

Metodología

La presente investigación consideró un diseño cualitativo sustentado en las tradiciones comprensivas-interpretativas, de modo específico, en aquellas que se vinculan al enfoque etnográfico y al enfoque interaccionista simbólico. La opción de dicho diseño toma en consideración la naturaleza de las metas planteadas que colocan la comprensión profunda del reconocimiento del espacio escolar como objeto de estudio.

Muestreo de liceos y colegios

Dada la opción de desarrollar un diseño cualitativo, se optó por un muestreo intencional de casos, utilizando la modalidad de *intención basada en criterios teóricos*. Para el caso de la selección de liceos y colegios se utilizaron criterios que permitieran reconocer condiciones de contexto sobre el que se ejecutan los procesos pedagógicos usando la premisa de la máxima varianza en la menor cantidad de casos. Así, los criterios utilizados fueron dos. En primer lugar, se consideró el criterio de condiciones de vulnerabilidad social seleccionando aquellos liceos o colegios que se emplazaban en zonas con una alta vulnerabilidad según los organismos públicos encargados del desarrollo social, poniendo como opción escalar las comunas del Gran Santiago en la Región Metropolitana (ver figura 1). En segundo lugar, se consideró el criterio de desempeño académico estandarizado seleccionando aquellos liceos o colegios que presentaban situaciones críticas en términos de resultados en los test estandarizados. Se tomó como indicador los resultados de la prueba SIMCE-2009⁴²:

⁴⁰ Giroux, 1996, p.101

⁴¹ 1997

⁴² Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile administrado por el Ministerio de Educación desde 1992 y creado en 1988.

Cuadro 1.
Definición de la muestra de liceos y colegios

Identificador abreviado para señalar el liceo o colegio involucrado	Comuna	Dependencia ⁴³
CES	Quinta Normal	Particular Subvencionado
CSJ	Lo Barnechea	Particular Subvencionado
LEC	Estación Central	Municipal
LPJ	Quinta Normal	Municipal
LPH	El Monte	Municipal
CPP	Pudahuel	Particular Subvencionado
LTP	La Cisterna	Particular Subvencionado
LPA	Puente Alto	Particular Subvencionado
(n=8)		

Fuente: Elaboración propia.

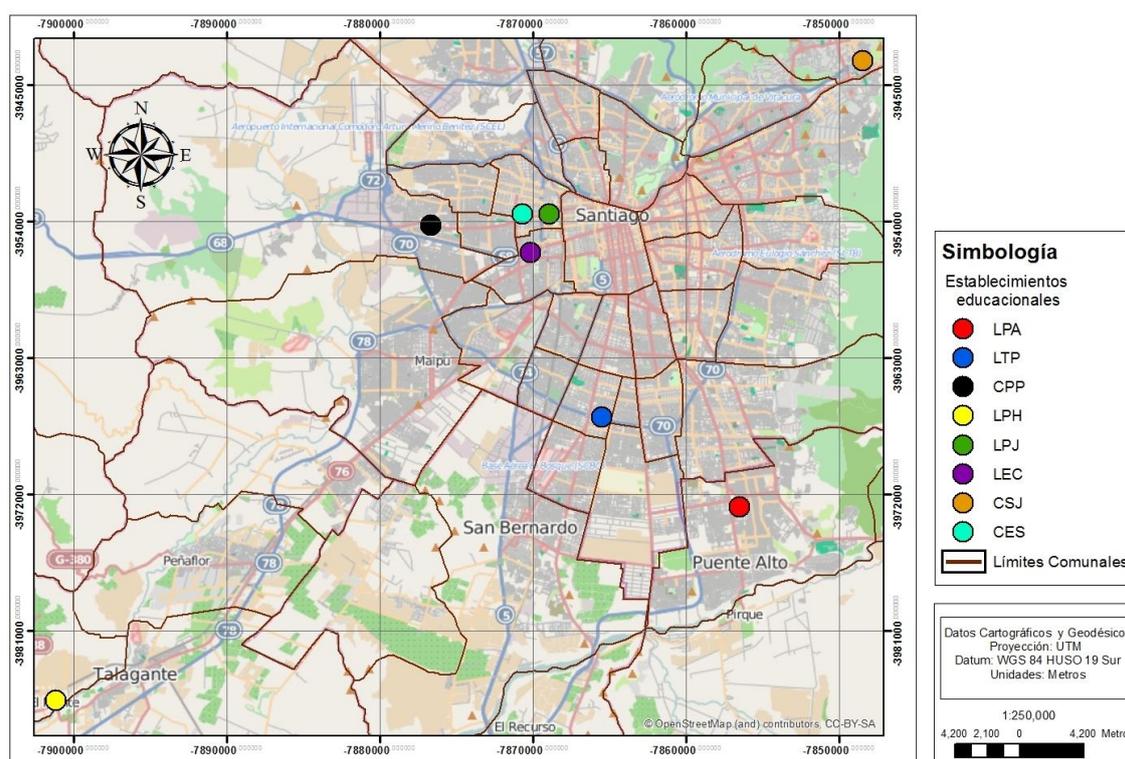


Figura 1. Localización de liceos y colegios muestreados, Área Metropolitana de Santiago de Chile.

Fuente: Elaboración propia.

⁴³ Los establecimientos de enseñanza formal en los niveles pre-escolar, básico y medio, reconocidos por la legislación chilena, pueden ser agrupados en tres tipos de acuerdo a su dependencia administrativa y financiera: 1) Municipal, 2) Particular Subvencionado y Particular Pagado.

Muestreo de estudiantes

Para el caso de la selección de informantes se establecieron criterios que permitieran dar cuenta de los procesos diferenciadores de producción de espacio y su vínculo con un cierto tipo de experiencia escolar en cada uno de los liceos y colegios seleccionados. En específico para la selección de estudiantes, los criterios utilizados fueron, en primer lugar, la trayectoria de vida escolar, seleccionando estudiantes de la enseñanza secundaria de liceos y colegios que han participado al menos en un 75% del ciclo de enseñanza media en el mismo establecimiento, en el entendido que corresponden a sujetos que cuentan con una cierta trayectoria y conocimiento sobre los procesos de construcción de espacio escolar y su relación con la justicia basada en el reconocimiento. En segundo lugar, se utilizó el criterio de desempeño escolar, seleccionando a estudiantes con diferencial respuesta al proceso formativo, bajo el presupuesto que las condiciones de diferencia-igualdad y diversidad-inclusión encuentran máxima expresión en el sistema de méritos que se reconocen desde el éxito escolar y que se mide de acuerdo al rendimiento académico. En tercer lugar, se consideró el criterio del comportamiento referido a situaciones disciplinares, seleccionando a estudiantes con desempeño diferenciado, bajo el pretexto de que es indicativo de formas de tratamiento de la diversidad por parte de los agentes pedagógicos. Todos estos criterios se aplican combinadamente intentando cubrir la máxima varianza entre los estudiantes a ser muestreados con la intención de alcanzar la máxima profundidad en la indagación comprensiva. En este sentido los criterios no se transforman en variables segmentadas de análisis:

Cuadro 2.
Muestra de estudiantes por cada liceo o colegio

Estudiantes con trayectoria escolar-media completa en el mismo liceo ⁴⁴ :		Comportamiento Disciplinar	
		Con Sanción Regular	Sin Sanción Regular
Desempeño Escolar	Con Reprobación de Nivel	1	1
	Sin Reprobación de Nivel	1	1
(n=4)			

Fuente: Elaboración pròpia.

Muestreo de profesores

Para el caso de la selección de profesores, los criterios utilizados fueron, en primer lugar el referido a la trayectoria de vida escolar seleccionando a profesores que llevaban más de 3 años de trabajo (bajo la idea del anclaje socio-cultural) en la misma institución escolar. En este sentido, se privilegió el conocimiento de experiencia sobre los procesos educativos de la institución seleccionada. En segundo lugar, se consideró el nivel de experticia, seleccionando profesores con niveles diferenciados de la misma: neófitos (<

⁴⁴ Las edades de los estudiantes seleccionados en la muestra fluctúa entre los 16 y los 19 años. No hubo distinción de género en el proceso selectivo.

de 4 años) y de experticia media y superior (> de 4 años); ello con la finalidad de recomponer comprensivamente los discursos de los agentes que deben lidiar directamente con los enmarcamientos institucionales y con las experiencias estudiantiles:

Cuadro 3.
Muestra de profesores por cada liceo o colegio

Nivel de Experticia	Profesores con trayectoria escolar superior a 3 años en el mismo liceo o colegio
< a 4 años	1
> a 4 años	1
(n=2)	

Fuente: Elaboración propia.

Muestreo de directivos

Para el caso de la selección de directivos, los criterios utilizados fueron, en primer lugar, la trayectoria de vida escolar seleccionando directivos que llevaban más de 3 años trabajando (bajo la idea del anclaje normativo) en la misma institución escolar. En este sentido, se privilegió el conocimiento de experiencia sobre los procesos educativos de la institución seleccionada. En segundo lugar, se consideró el nivel de experticia seleccionando directivos con niveles de diferenciados de la misma: neófitos (< de 4 años) y de experticia media y superior (> de 4 años). Ello, con la finalidad de recomponer comprensivamente los discursos de los agentes que deben lidiar directamente con los enmarcamientos institucionales y con las experiencias estudiantiles:

Cuadro 4.
Muestra de directivos por cada liceo o colegio

Nivel de Experticia	Profesores con trayectoria escolar superior a 3 años en el mismo liceo o colegio
< a 4 años	1
> a 4 años	1
(n=2)	

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas de recolección

Con cada uno de los 64 sujetos definidos en la muestra, se levantó información a través de las siguientes técnicas de recolección:

Observación participante

Poniendo énfasis en las experiencias escolares (extra e intra aula) se realizó un tipo de observación participante sobre el proceso de vivencia escolar cotidiana con foco en

aquellas que se ligan a los procesos de producción de espacio escolar. El tipo de registro utilizado fue el de notas de campo con descripción detallada de las prácticas espaciales escolares que desarrollaban los distintos sujetos de la muestra. Cada observación tuvo una extensión de 6 horas pedagógicas, 1 vez por semana, durante 2 meses.

Entrevista en profundidad

Utilizando los registros de la observación intra-extra aula, se procedió a estructurar un diálogo profundo y comprensivo sobre las experiencias de producción de espacio escolar y las posibles vinculaciones que tienen con la promoción de la justicia por parte de los agentes educativos presentes en la escuela.

Técnicas de análisis-síntesis

Para sistematizar, analizar y sintetizar la información recolectada se aplicaron dos técnicas de procesamiento:

Análisis crítico del discurso

En el contexto del uso de técnicas que permitieron llevar a cabo un acercamiento más prolijo a las informaciones emanadas de las técnicas de recolección se optó por considerar algunos procedimientos descritos por el Análisis Crítico del Discurso (ACD) propuesto por Van Dijk⁴⁵. A través de esta técnica se propone la identificación de macroestructuras semánticas (UMS) por cada unidad discursiva, revisando las estructuras formales de la enunciación. El propósito de esta técnica fue procesar un discurso desde la pertenencia a un modelo de contexto en donde ocurre el acto de habla. Esta técnica promueve el reconocimiento de los acontecimientos preposicionales que están a la base del discurso identificando el orden espacio-temporal de dichos acontecimientos y los otros criterios de organización utilizados por el hablante. Las UMS síntesis obtenidas por jerarquización y similitud permitieron estructurar el texto sobre *resultados*, en relación a los mecanismos de reconocimiento y legitimación que operan sobre el espacio escolar producido.

Narrativa

Lo procesado en términos analíticos a través del ACD se recompone en forma discursiva a través de la Narrativa. En este sentido, se recompuso la experiencia de construcción de espacio escolar utilizando esta técnica en el contexto recomendado por autores como Gudmundsdottir⁴⁶ quien señala que la narrativa puede ser entendida como una técnica investigacional en que es posible identificar una serie “[...] de actos verbales, simbólicos o conductuales”⁴⁷. La narrativa se constituye para el caso de la educación, en posibilidad estructuradora del relato investigativo.

⁴⁵ Cit. Wodak y Meyer, 2003

⁴⁶ Cit. en McEwan y Egan, 1998

⁴⁷ p.54

Resultados

Se ha optado por presentar los resultados en tres niveles comprensivos. Para la totalidad de casos estudiados fue posible observar una dinámica de configuración espacial diferenciada en relación a los procesos de producción, de reconocimiento y de legitimación observados en los liceos y colegios de la muestra. En relación a los *procesos de producción* de espacio escolar, fue posible evidenciar la existencia de formas específicas de prácticas constituyentes de espacio escolar cuya materialidad resultante la mayor parte de las veces fue considerada como anómica por parte de quienes detentaban el mantenimiento de la norma (directivos y profesores). De la misma forma, y tomando las categorizaciones de Lefebvre⁴⁸ fue posible indicar la existencia de formas específicas y válidas de encausar dichas materialidades a través de representaciones del espacio escolar. En relación a los *procesos de reconocimiento del otro manifestado espacialmente*, fue posible encontrar algunas diferencias entre actores educativos cuando estos se dejan llevar, tal como lo diría Hegel, por un determinado sentido del objeto de dicho reconocimiento. Priman así los sentidos centrados en anular necesidades concretas por medio del maltrato y la violencia; y la imposibilidad de las autonomías formales por medio de la desposesión de derechos y la exclusión. La ausencia de solidaridad como modo de reconocimiento, se encuentran sólo enunciada por los actores, siendo frecuentes las expresiones enunciativas con una racionalidad que promueve la rotura de la dignidad del sujeto. En relación a los *procesos de legitimación, los otros manifestados espacialmente*, o los espacios del otro, dependen tal como lo señalaba Weber⁴⁹ no sólo de las estructuras y dinámicas de dominación instaladas en el mundo educativo formal, sino también de los niveles de aceptación de quienes se constituyen como existencias diferenciadas. En dicho formato los acuerdos normativos compartidos son esenciales para que estos procesos operen con una cierta frecuencia en la producción de espacio. A continuación se expone en un ejercicio narrativo la existencia de estos tres niveles comprensivos.

Espacio producido en el mundo escolar

La escuela es el producto de las acciones implementadas y generadas por los individuos respecto de una *naturaleza construida* y que dan vida y situación a los procesos de enseñanza y aprendizaje formalizados. Estas acciones, encuentran sentido en la relación experiencial con un tipo de circunstancias específicas que dan materialidad al cotidiano escolar. Así, el espacio se manifiesta como experiencia distintiva que es producida bajo condiciones simbólicas y materiales. Ello quiere decir que existen relaciones entre los actores y sus circunstancias (una determinada forma de entender el medio como entidad más o menos naturalizada) que operan en una lógica identificatoria de pertenencia que hace a los sujetos de un modo diferenciado, a tal punto, que en muchas ocasiones no sólo hay una posibilidad de autodistinción, sino que es posible que el proceso diferenciador que constata e instituye la existencia, se muestre a los otros que también son componentes sujetos a la realidad escolar. En cualquiera de los niveles señalados por la teoría espacial clásica, la escuela se presenta como el producto material de un conjunto de relaciones que al entramarse e imbricarse expresan la posición de la existencia. Es entonces, el ejercicio co y autodistintivo el que permite a los individuos

⁴⁸ 1991

⁴⁹ 1914

diferenciarse del escenario propio de actuación, en donde las relaciones actúan como canal, como influjo movilizador y generador de sitios y asentamientos. Así dicho, en la escuela todas las acciones que generan una posición de existencia, hasta un cierto punto, una espacialidad, se expresan en un cuadro visible de prácticas que tienen la característica de manifestarse como siendo una única realidad y que denota la conjunción de tiempos diferenciales (los de la vida, los de la calle, los de la familia, los del mundo). Estas a su vez permiten dinamizar el sentido de la propia existencia, haciendo de la situación de los individuos un desgarrar de planos temporales sobre los cuales es difícil localizarse pues exige, por un lado, el entendimiento del conjunto de las acciones posibles, y descifrarse en relación a los impactos, las magnitudes, las proximidades y la cotidianidades que forman parte de la escena escolar. Bajo estos preceptos, el espacio escolar se construye en situación multiescalar; al mismo tiempo, se produce socialmente escala en relación a arreglos de uso y de norma que van construyendo un cierto escenario posible pero también posibles prácticas espaciales. Forma parte de los arreglos comunes que los individuos escolares desarrollan en la escuela (como sujetos o/y como actores) el desentrañar la normatividad que proviene de la intersección escalar en el que se dibujan las acciones conscientes que estructuran-dinamizan las prácticas de producción de espacio. Así con ello, es posible señalar que el espacio indicado como condición del individuo –espacialidad- opera como resistencia a la normatividad impuesta por lo que Lefebvre⁵⁰ [49] llamaría espacio concebido, que refiere a ese espacio anquilosado y habituado que forma parte de los imaginarios fijos sobre los cuales se construye la idea de escuela moderna. Sobre los hallazgos, todos permiten indicar que la forma preferida por los sujetos/actores estudiantes es la de fijar su trayectoria de vida a las propias posibilidades que la espacialidad da, para operar en condiciones de arreglos estratégicos que no entorpezcan el aparente normal y natural funcionamiento de la normas de la escuela.

Espacio reconocido en el mundo escolar

El conjunto de interrelaciones que desarrollan los actores escolares en relación a su medio, van definiendo la producción del cotidiano educativo expresado en un espacio específico. Dicho espacio- el que define la posición de existencia en el mundo- es un cuadro en el que se intersectan tiempos, escalas, estéticas, valoraciones y juicios, y que muy difícilmente es recompuesto por quienes están en posición de construir, componer y armar un reconocimiento específico. El espacio escolar es construido, compuesto y armado en un circuito de relaciones que escapan a la identificación que pasa sólo por sí, aunque esta pareciera ser la tónica del habitus fortalecido por la normatividad escolar:

“Sí, cada vez que podemos nos tomamos espacios para poder realizar nuestro trabajo, y digo nuestro porque no soy la única persona en esto, mis amigas también me ayudan. Intento hacer un trabajo hormiga con la difusión de información dentro de la escuela, en particular de la situación Mapuche actual”⁵¹.

“Acá [...] es que acá es como una ciudad la que podemos ver, para al fondo está techado y todo eso, esos son como los suburbios están los flaites jugando a la pelota. Las parejas medias turbias por ahí, está hecha para desordenar esa parte. Y acá están los más piolas los que conversan se

⁵⁰ 1991

⁵¹ CPP-E1-Estudiante-18

mandan una pista y hay ayuda, entonces no hay quien domine [...] cada uno está en su lugar. Bueno como que cada uno tiene su espacio definido, cada uno sabe dónde tiene que estar”⁵².

En relación a ello, parecieran ser los estudiantes quienes tensionan la idea –que es también necesidad existencial- de pensar en un trabajo compartido que implica la co-identificación validada, que es también implicación colectiva tal como lo señala Ricoeur⁵³. Se trata de un desafío de justicia social pocas veces asumido por quienes detentan el control específico de aquellas pautas de comportamientos autorizadas no sólo por el uso, sino por la norma. Profesores y directores en esta misma línea, son quienes representan –al menos en el discurso- las máximas fricciones con la alteridad expresada de manera reflexiva. Así puesta las cosas, el espacio tiende a ser reconocido, más por la resistencia construida en el plano de una condición actuante –que es también una posición de cuerpo y una posición de escucha- que por la infructuosa tarea de normalizar el lugar de la existencia escolar: Aquella que se arroja de los sistemas de vigilancia conductual, al mismo tiempo que se adorna de las estructuras curriculares que reproducen el elítico acervo cultural. Aparece con fuerza en los dispositivos que estructuran la experiencia escolar, un deseo por interferir e interrumpir las varianzas que pudieran escapar a los márgenes de la actividad educativa capturada en los roles educativos.

Todas las prácticas observadas y enunciadas denotan experiencias fundamentalmente espaciales. Sobre todo aquellas en las cuales es posible observar algún grado de tensión o controversia entre los actores productores de escuela: desplazamientos-movilidad, fijación del ser, lugar de habla, construcción del margen, y fortalecimiento de la frontera experiencial, son las prácticas espaciales más recurrentes en la vida escolar. Es muy común encontrar problemas derivados de los flujos inscritos por las experiencias de los estudiantes que muchas veces rompen con el sistema de códigos que sujetan las restricciones y las libertades propias de actores móviles. De la misma forma, la necesidad de esencializar la experiencia a través de las categorías que permiten enunciarla y encauzarla, impide que el sujeto habite en el tránsito de significados o que simplemente pueda entenderse fuera de la localización de referencia estandarizada que se le propone no como morador-habitante sino como pasante de la escuela (fenómeno llamado ilocalización). En la misma línea es posible evidenciar la neurótica forma de impedir otras lenguas que no sean aquellas que están formando parte del código cerrado y por la cual se vehiculiza la cultura formal, impidiendo nominar al mundo desde las enunciaciones de la vida cotidiana, aquellas que representan la línea argumental de la propia existencia. Así mismo, se refuerzan los lazos de pertenencia y tenencia del margen como sostén de la vida dicotómica propuesta por la sociedad, aquella que habla de méritos y premios, pero que confina y segrega a través de fronteras que se reconocen muy tempranamente como infranqueables. Y en este punto todos los actores, directivos, profesores y estudiantes coinciden: Existe una imposibilidad enunciativa que viene de morar en los límites de la aceptación y en los límites de la negación. En todos esos casos de espacios producidos, los mecanismos que han permitido el reconocimiento diferenciado son al menos cuatro: Valoración, filiación, apropiación y participación. Todos estos son posibles de ser hallados con independencia del actor/sujeto involucrado en el proceso de producción espacial. De modo específico, es importante señalar que la valoración y la filiación permitieron el reconocimiento de una espacialidad escolar

⁵² LPJ –E3-Estudiante-55

⁵³ 2006

referida a la constitución de lugares escolares. En este contexto, hay una necesidad por rescatar el valor del espacio escolar acudiendo a los componentes históricos de la escuela. El lugar visto así se vuelve memoria, pues captura de manera significada el tiempo pasado connotando un cambio en el valor en las relaciones implicadas:

“Por ejemplo, este colegio era antes emblemático, nació como un colegio experimental po’, en el tiempo que se estaba cambiando la cosa, este era el orgullo de la comuna, ahora está en decadencia viene poca gente y el sector donde está ubicado viene en las mismas condiciones... está como secándose excepto por los departamentos, pero no hay como un recambio de vida sigue la misma gente vieja de años atrás”⁵⁴.

De esa diferencial valoración proviene la imposibilidad de reconocerse como afiliado a unas circunstancias específicas que exceden la escala del sitio físico en el que se emplaza la escuela. Se es espacialmente en relación a un continuo de valoraciones que permiten al individuo, a la persona y al sujeto sentirse parte de un único acontecer- tal como lo señala Honneth⁵⁵ en un triple sentido: De necesidades concretas, de autonomía formal y de especificidad individual- superando así, la condición fragmentada de la escena en la que ocurre la vida y que tiende a invisibilizar la presentización de los significados acumulados. La disputa por lugarizar se vuelve entonces, no sólo una lucha consigo mismo, sino una controversia con las posibilidades de situarse como un alterno no cosificado. Los estudiantes reafirman en el tiempo y el presente, la capacidad de dominio que proviene de una filiación específica y que expresa actos de justicia:

“Los que dominan la escena son los profesores y uno, uno mismo domina su escena en el rubro escolar, los que son dueños de su cada acto es uno, también uno es dueño de su espacio de lo que hace y en los tiempos escolares lo mismo, el saber lo que haces tú dominas tu propio tiempo, ver si te portas bien o mal, saber pensarlo”⁵⁶.

De modo complementario, es necesario señalar que la posibilidad de que el reconocimiento, que se instala desde la filiación y la valoración no logre expresarse en una cartografía personal, tiene relación directa con el desprecio al cual son sometidos los sujetos que intentan convivir con sus múltiples planos de existencia. Así, para una parte importante de los estudiantes entrevistados, la posibilidad de habitar la escuela está dada por la incapacidad de interacción efectiva entre pares, y la mínima aceptación que ellos lograban desarrollar cuando sus expresiones espaciales denotaban la rotura de la normalidad. Mientras la edad-anclaje diferenciador- profería estatus y potenciaba una determinada forma de ser en la escuela, la raza, la adhesión a patrones culturales y el género se convirtieron en condiciones de existencia difíciles de superar que amenazan las propias posibilidades del espacio representado, intersticio de lo deseado:

“No sé, es que la misma sociedad es la que tiene que acogerte, de manera cien por ciento, o sea a todos tienes que caerle bien o a todos mal porque en realidad son todos así, es que algunas personas de acá son racistas, y tienen ese pensamiento de que los Peruanos son esto o son esto otro, y pienso que no es así, hay personas y personas, hay personas que en verdad hay que valorar y otras que no”⁵⁷.

“Siempre ha habido cabros con tendencia homosexual, eso es innegable, pero siempre de bajo perfil. Siempre asociado a cabros bien buenos, escondidos –nunca muy visible- no visible.

⁵⁴ LPJ –E3-Estudiante-48

⁵⁵ 2011

⁵⁶ LEC-E2-Estudiante-82

⁵⁷ CES-E1-Estudiante-20

Siempre oculto. Este año, en un curso, se nos juntaron tres homosexuales, y abiertos, o sea, asumiéndose, y muy locas, en el término de que “oye weona p allá!” “Oye weona qué te pasa!” –enfrentando eso[...]-. Ya llegan a ser un agente distractor. O sea, a tal punto que salió al tema el Grupo de Trabajo Profesional. Entonces, bueno, hay que intervenir el cuento”⁵⁸.

Y es tal la imposibilidad del reconocimiento, que la propia habituación reproduce las únicas posibles formas de habitar en la negación. Se concibe al otro en una relación específica que no da pie para la emergencia de varianzas a quienes no puedan acudir con el instrumental normativo disponible. Esto, tanto en un registro de desprecio -como lo señala Honneth⁵⁹- por las condiciones de existencia (valoración negativa), como por la actitud de aprecio que se desarrolla en torno al único repertorio enunciativo posible (filiación identificatoria):

“¡Yo con ese Hue’ón no transo, pa’ mí ya no existe [...] las cosas que haga no estoy ni ahí!... pero si estoy involucrado yo, ahí las tiene que pagar. Por eso te digo <<La ley del embudo>>[...] yo no te puedo faltar el respeto a ti [...]”⁶⁰

“[...] corpóreamente me acerco mucho a los chiquillos, creo que siempre busco esa afectividad para poder generar la confianza, por eso soy muy de abrazar de saludar con beso, de tirar alguna bromita de conocerlos como en lo íntimo para poder afirmarme de eso [...] no soy de tanto moverme en la sala, no perturbo tanto con mi presencia, pero si enfática en la voz, en la palabra, en la mirada”⁶¹

De la misma forma, los otros mecanismos mencionados, los de apropiación y los de participación permitieron el reconocimiento de una espacialidad referida a la constitución de territorios educativos. En este sentido, las prácticas espaciales expresan movilidad decisional, relaciones de poder, necesidad de tenencia y urgencia en la ocupación. Todos saben que el reconocimiento actúa en estas relaciones y que los distintos actores movilizan a diario estrategias distintivas para poder dialogar con la otredad manifestada de manera espacial. Esta situación se convierte en la justicia olvidada de quienes acuden al mundo escolar con acciones e intervenciones periódicas. Es en la idea de una espacialidad en movimiento, de supresión de las distancias -esa donde las relaciones cambian y se modifican a diario -donde existe una posibilidad para lo político, entendido esto entre otras cosas, como capacidad para participar de la realidad que tiende a mantenerse inmutable. La participación es un mecanismo de reconocimiento, toda vez que permite identificar al otro como un posible individuo actuante-interferente del escenario que lo rodea:

“[...] si, es bueno porque en cada clase te hacen algo distinto, por ejemplo lo que estudio yo me sirve para saber todo lo que pasa en el país, hay gente que ignorante lee el diario , ve las noticias pero no sabe de lo que se trata, no tienen idea de lo que pasa. Me da poder y me sirve para que no me pasen a llevar”⁶².

Desde la perspectiva de los profesores y directivos, toda participación debe enmarcarse en los acuerdos normativos que vienen de la aceptación del locus reglamentario, o en su defecto, de lo instituido en las pautas de comportamiento por aquellos que actúan como reservorios éticos de la institución. De ahí que cualquier otra forma de participación,

⁵⁸ CES-E2-Directivo-50

⁵⁹ 2011

⁶⁰ LTP-E2-Directivo-53

⁶¹ LEC-E2-Profesor-14

⁶² LPJ –E2-Estudiante-46

que termine finalmente reconociendo *por fuera* a otro, puede ser visto como una anomia imposible de ser gestionada:

“[...] ellos, los estudiantes, ellos hacen lo que quieren dentro de las normas dentro de los tiempos de esparcimientos que tienen, si quieren juegan a la pelota, si quieren se sientan o se quedan parados, o sea ellos dominan la situación si lo único que hay que hacer es el control de que ellos no se vayan a hacer daño, que no haya pelear, y que no sea cosas que salgan de las normas del establecimiento”⁶³

Considerando lo anterior, el desarrollo desigual de las capacidades de reconocimiento es un asunto trascendental para que los diversos actores educativos estén en condiciones de identificar, y hasta cierto punto validar, experiencias que escapen de aquello que ha sido considerado como normal *para un tipo de experiencia capturada por el rol*, como lo es la experiencia educativa. En ese escenario, los actores educativos -principalmente los estudiantes y los profesores- intentan constituirse identificatoriamente desde una posición dual, en donde además del *yo* configurante, está “el nosotros” como una estructura imborrable que permite dar refugio a la distinción. Con todo, existe la posibilidad de afirmar que cierto ejercicio identificatorio con el espacio escolar que se produce y habita, pasa por considerar tanto las posibilidades de dejar huellas y marcas-lo que en palabras de Tuan⁶⁴ sería el lugar historia- en la propia escena escolar; al mismo tiempo pasa también por contribuir al refuerzo de un cierto estatus, impidiendo que algunas acciones que podrían ser consideradas como alteradoras de la normalidad, puedan efectivamente ser ejecutadas. En contraposición, al ser consultados los profesores sobre los sentidos de pertenencia respecto de la escuela, la gran mayoría de ellos optó por definirse como *ocupador* de un espacio físico en el que ejecutan sus acciones profesionales. Sin embargo, cuando se acude a las notas de observación, efectivamente, hay más indicios de una co-construcción de significados conjuntos de pertenencia que define, desde las acciones múltiples, un lugar de referencia significada:

“Igual se pueden hacer, pero el brillo es no hacerla, para no dejar mal parado al liceo tampoco para no tener, pa’ que no digan, a esta we’á de liceo van puros flaites y todas esas cuestiones más piola aquí”⁶⁵.

“[...] estoy en un lugar y marco bien que estoy yo po’ [...] eh, digo cosas chistosas en todas partes, todos me reconocen entonces, todos me conocen. Así que siempre voy a ser muy recordada por todos, aparte de que soy antigua”⁶⁶.

Por una parte, el desborde de la experiencia espacial frente al no reconocimiento, se hace entonces manifiesto físicamente, cuando se configura espacialidad desde la disputa del poder, la reacción al límite y el desencuentro de visiones totalizantes. Entonces, la espacialidad referida al territorio se hace más explícita por la incapacidad de control que hay sobre la experiencia de poder en los ambientes escolares. Así dadas las cosas, existe un manejo eficiente de los procesos que se desarrollan contestando a las formas emergentes de participación que tienden a la rotura de los protocolos en el uso del espacio. En esas condiciones lo que es fuerza del espacio⁶⁷ deviene inevitablemente cuadro normativo:

⁶³ LPJ-E2-Directivo-44

⁶⁴ 1977

⁶⁵ LEC-E2-Estudiante-47

⁶⁶ LPH-E3-Estudiante-27

⁶⁷ De Castro et al, 2002

“Cuando queremos hacer algo y no nos dejan, por ejemplo, cuando queremos hacer un proyecto de campeonato, no nos dejan, no nos prestan la sede, ahí lo cuestionamos nosotros, porque ahí tiene favoritismo también, porque hay gente que le ha pedido las cosas, y él -el director- le dice que sí al tiro, en cambio viene uno, que somos más revolucionistas y no nos dejan”⁶⁸.

Por otra parte el desborde de la experiencia espacial frente al no reconocimiento se desarrolla por la fuga al lugar. Este implica una posición de partida (casi siempre enunciada por los estudiantes) que dice relación con la *posibilidad escalar* de pertenecer a un conjunto distinto que signifique la posición de existencia en un sentido complejo: Por ejemplo, el interseccional. De esta forma, una buena parte de los estudiantes se revela frente al límite impuesto por la norma a la experiencia de ser en relación con el entorno. Se develan así, cuadros identificatorios más complejos que surgen desde una serie de operaciones de conjunción en los planos existenciales donde la clase, la raza, el género y la propia adhesión a formas culturales definen una localización específica sobre la cual se produce el arraigo. Con ese principio de localización arraigada operando, directivos y profesores intentan, casi siempre infructuosamente, impedir que ellos dismantelen su posición de estudiantes con repertorio normalizado de experiencias. Mientras tanto, los estudiantes definen estrategias para permitirse habitar ese lugar, que han definido como propio, como identitario, muchas veces escapando con fórmulas discursivas, estéticas y corpóreas:

“Mis compañeros dicen que soy flaite -como se dio cuenta- los colegas no sé, ustedes tampoco, los directivos no sé, y de los profesores piensan que soy de desordenado y que no hago caso, no pongo atención en clase, un estilo de vida. Es como, a mí me gusta, es que yo escucho, a mí me consideran flaite por la forma en que me visto y por la música que escucho en realidad, no ve que dicen que los flaites escuchan reggaetón, cumbia toda esa cuestión y nos tienen meti'os a todos en el mismo saco, y por eso dicen que soy flaite, pero yo no me considero flaite me considero lais, ah (risas) no tampoco lais, no pero piola no más, vivo mi mundo, con mis amigos y eso no más ahí. Escucho cumbia y reggaetón es lo que más me gusta hacer y jugar a la pelota”⁶⁹.

En todos los casos definidos, los hallazgos permiten constatar la existencia de algunos mecanismos que regulan (y hasta cierto punto estabilizan) el reconocimiento (o el desprecio) de aquellos espacios escolares producidos por los diversos actores. Desde el lugar de habla definido curricularmente a la expansión física de los ritmos escolares impuestos; desde el sentido de mundo comunicado, hasta las valoraciones sobre la movilidad corpórea; desde la relación con el entorno inmediato (normalmente definido como carente, vulnerable y peligroso) hasta las ubicaciones en la carrera hacia el éxito; desde las proximidades y velocidades imprimidas al flujo, hasta los sistemas de ocultamiento de prácticas alternas. En todos los casos, ha sido posible constatar la actuación de estos mecanismos, que hacen que una determinada forma de reconocimiento se mantenga más o menos estática, incluso cuando es posible funcionar con arreglos a fines. Los mecanismos posibles de ser identificados dicen relación con: La rutinización, la temporalización, la movilización y la hitificación.

La rutinización tiende a funcionar como un mecanismo que impide el reconocimiento de las prácticas espaciales diferenciadas. Este se da desde un nivel esencialmente centralizado, donde protocolos, normas y prácticas de habituación debieran moldear a los sujetos. Opera a través de los encuadres experienciales que deben ser vigilados por

⁶⁸ LPH-E3-Estudiante-27

⁶⁹ LEC-E2-Estudiante-41

quienes ostentan el poder y la capacidad sancionadora. El argumento esgrimido para normalizar las prácticas espaciales diferenciales dicen relación con el rol asignado a actores, espacios y tiempos. Por esta vía se aniquila la varianza y se cuestiona al uso y la costumbre como articuladores de una experiencia cotidiana. Su expresión máxima son la secuenciación y la seriación de la vida, siendo un patrón frente al cual los estudiantes tienen a revelarse, más que el resto de los actores escolares:

“[...] la razón por la que sigo viniendo al colegio, es mi pololo -porque él me dice, me incentiva todos los días: anda es tu futuro, es tu futuro, es tu futuro- él es mi principal razón, mi principal motivación para venir al colegio, porque yo ya no quiero más, llevo demasiado tiempo en el colegio, y no me gusta en la forma en la que ha cambiado, el colegio ha cambiado para mal”⁷⁰.

“A las siete y media me voy a la portería recibir a los profesores darle la bienvenida, a los alumnos, llamar la atención a algún alumno que llega, ahí me entero si algún profesor falta lo que es muy común, que falte... me comunico con UTP, o veo, y ahí armo el día, oye toma este curso , toma esto, mira. Después veo los atrasos, yo los registro, los atrasos, para ver cómo van ingresando al colegio”⁷¹.

En segundo lugar se destaca la temporalización que tiende a operar como un mecanismo que impide cambiar las condiciones de promoción del reconocimiento de prácticas espaciales diferenciadas. Este mecanismo funciona cooptando los tiempos, haciendo de la compresión del mismo, una imposibilidad de acontecer espacial. Los tiempos en que queda inscrita la experiencia de los sujetos se encuentran, además, capturados por un activismo que no logra identificar varianzas en las expresiones espaciales. Con dicha fórmula, la transtemporalidad que define a los espacios producidos y construidos por los actores, queda circunscrita a la proposición de un tiempo escolar ritual que tiene una cierta periodicidad, y que no representa necesariamente un determinado progreso (la acumulación de tiempos, no asegura movimientos ascendentes y complejizadores en la experiencia humana). En este punto, uno de los mayores conflictos se encuentra dado por los tiempos implicados en cada función escolar, que en una fórmula naturalizada, impiden retratar los deseos en nuevas prácticas espaciales e impiden multiplicar los espacios de representación. En ese mismo tiempo capturado, los actores frecuentemente leen la imposibilidad de transmitir creencias y valores sobre los que afianzan su existencia, por la compartimentación de los momentos que definen la trayectoria diaria:

“Es harto diferente, porque, yo tengo que llegar a hacer la mamadera, a estudiar, a hacer aseo. A mi casa llego, justo llego a ver la comedia, pero a veces no la veo, porque mi hija no me deja, entonces tengo una cuñada que de repente me la ve po’. Y yo me pongo a ver la comedia. Ya después de ver la comedia me preocupo de mi hija, de su mamadera, de su pañal; ya después de hacerla dormir; cuando duerme, me pongo a hacer el aseo, toda relajada, porque ya no despierta hasta mañana, entonces me pongo a hacer las cosas, el aseo, la comida, esas cosas”⁷².

“[...] en término de acciones y dinámicas por ejemplo: Hay que tener una estrategia, ellos son capaces de funcionar pero de acuerdo a la motivación que tengan, si el profesor coloca una motivación, con un objetivo claro, con un aprendizaje claro, con un tiempo claro, ellos son capaces de colocarse a funcionar ¡eh!. Por tanto en término de acciones y dinámicas, cosas al azar o al entendimiento de ellos, hay que ser súper claros, decir siempre lo que tienen que hacer, decirle siempre para que lo están haciendo ¡eh! [...]”⁷³.

⁷⁰ LPA-E3-Estudiante-6

⁷¹ LPA-E2-Directivo-3

⁷² LPH-E3-Estudiante-53

⁷³ LEC-E1-Profesor-6

En tercer lugar, se destaca la existencia de un mecanismo al que llamaremos desplazamiento y que tiende a funcionar como un mecanismo estabilizador del reconocimiento de las prácticas espaciales diferenciadas. Este, se visualiza principalmente en el discurso de estudiantes y profesores y en mucho menor medida desde los directivos. La fijación del ser, pretendida desde un plano simbólico a un plano físico, es frecuentemente interrumpida por la acción de todos los actores escolares que encuentran en la movilidad permanente y en el escape a formas de validación de sus experiencias cotidianas inscritas como moradas posibles en el cosmos (principios universales). En el caso de los alumnos, su existencia material no puede ni debe (así lo definen los encuadres reglamentarios, pero también la estabilidad de las percepciones) atender a contingencias, menos aún emergencias. Cualquier intento por desviarse de lo establecido podría ser visto como una falta frente a la cual deben ser aplicados los dispositivos de sanción. Sin embargo, esto refiere a una necesidad de no permanecer que pocas veces es considerada como actitud identificatoria. Es frecuente encontrar argumentaciones para posiciones de existencia relativa que no definen dominios y que más bien producen dinámicas fluidas, sendas espacio-temporales sobre las cuales se producen transacciones infinitas de significados, la mayor parte de las veces, no codificables para el conjunto de actores directivos. Hablamos de una imposición *de ser* en condiciones estáticas, y entenderse como sujetos con biografías móviles en donde la experiencia se construye, más por la ruta de huida, que por la condición efímera o espontánea con la que se suele caracterizar al tránsito. Así dicho, muchos logran territorializar y lugarizar los tránsitos, escapes y huídas hacia lo que ellos consideran su verdadera vida, en muchos de los casos, referida a aquella que supera los límites del muro escolar:

“El barrio es todo es la vida misma porque muchos de nosotros vivimos en poblaciones, el barrio te da experiencia, te da calle, y así uno anda más atenta en la vida, si tu no supieras como desenvolverte en la calle o con tus vecinos , no sé, pienso que serías como un pajarito indefenso. Cada cosa que se vive en el barrio queda grabado en nuestras vidas ya sean cosas buenas y malas. Eh hartó [...] es totalmente distinto, bueno no sé, igual en la escuela uno trata de imponer el barrio, fíjese como los cabros hablan, su lenguaje el barrio es parte de nosotros pero acá como que no les gusta que mostremos eso, de hecho siempre nos están diciendo que seamos de una manera y no de otra, no valoran mucho de dónde venimos y que es lo que hacemos”⁷⁴.

“[...] igual estoy atrapado aquí en la escuela. La música es una forma de relajarme y me permite escapar de la rutina de la escuela. Pero siempre los profesores me molestan y dicen que no escuche música, pero yo no los pesco mucho”⁷⁵.

En cuarto lugar encontramos la hitificación como un mecanismo que actúa como estabilizador del reconocimiento de las prácticas espaciales diferenciadas. Este se da, principalmente desde el discurso de los actores estudiantes y consiste en resistir el influjo desespacializador de normas no interiorizadas que circulan con frecuencia al interior de la escuela. En este sentido, se evidencia la existencia de una materialización de los sentidos filiativos y de las posibilidades de apropiación física que permiten concretar el imaginario a través de graficacias y visualidades que exceden con creces el patrón estético permitido. En este mismo contexto, la hitificación fija el significado, pero no necesariamente genera un fijo-físico de naturaleza espacial. Se hitifican los flujos, las modas, las vestimentas, los cuerpos, además de las paredes, las puertas y el inmobiliario. En cada una de esas expresiones hay lenguajes específicos que apuntan a

⁷⁴ CPP-E2-Estudiante-26

⁷⁵ LPJ-E1-Estudiante-14

inhibir las prácticas desterritorializantes y deslugarizantes que están contenidas en el discurso sistémico educacional. Frente al llamado a no pertenecer ni ocupar lo producido, los agentes estudiantiles, construyen verdaderos reservorios informacionales que no son capaces de ser traducidos por quienes actúan como guardianes del ordenamiento establecido. A su vez, se constata en los relatos y en las prácticas observadas por parte de profesores una cierta resistencia a la idea de que los estudiantes puedan significar algo distinto del *aquí y ahora*, percibiendo a la utopía como un disfunción cognitiva que debe ser gestionada para lograr que los sujetos describan sólo las rutas posibles de la experiencia académica:

“Que la cancha igual po’, en la cancha igual se juntan hartas mujeres, incluso cuando nosotros nos juntamos a conversar, y llegan las amigas y cosas así. Hay igual que unos se juntan en el mismo lado, ya son lugares más marcados, se juntan no sé po’, esos niños de allá atrás, allá atrás en esas bancas que están ahí a la orilla, son todos como bien, no sé po’ si te poni ahí, y ya está eso como marcado como pa’ ir a esas [...] no sé po’, la cancha, las orillas de los baños.

Las canchas de nosotros los hombres, las orillas de los baños, de las mujeres, allá atrás, al lado del negocio, también de las mujeres. De los profes, su sala, porque ellos no andan así en los recreos, ni nada”⁷⁶.

“Mira hasta el día de hoy aunque salgo de noche y llego de noche me alegra ver una escuela, por ejemplo este año me alegró mucho que el colegio tenga un patio techado a pesar que pasamos situaciones increíbles que fueron riesgosas a pesar que los niños no tienen lugares donde correr, pero hoy día cuando uno lo ve listo, uno dice valió el sacrificio, me da gusto cuando llego a la escuela y veo algo nuevo, nuevo no para mí, que sea nuevo para los chiquillos que tengan un espacio más grato, más agradable, debería invertirse mucho más en los colegios en todo caso”⁷⁷.

En síntesis, ha sido posible constatar la existencia de una “relativa” construcción de justicia social (ligada al reconocimiento y a la legitimación del otro espacial), en donde los actores tienden a ser tensionados por los múltiples escenarios normativos, los diversos encuadres identificatorios (constituyentes de lugar) y las divergentes capacidades de poder (constituyentes de territorio). La capacidad de los actores por visibilizarse en tanto condición interseccional, es un asunto aún más trascendental para evidenciar la forma en cómo son validadas las formas de otredad más allá de la mera co-identificación diferenciada. Un espacio producido por prácticas diferenciadas es, al mismo tiempo, resultado de las relaciones entre individuos y su medio; y resultado de intersecciones entre planos de existencia que definen los modos de ser y estar en el medio. La posición del sujeto es entonces una posición en la intersección que desafía los regímenes, protocolos y normas escolares, pues indica la necesidad permanente de construir relaciones basadas en el respeto y en la consideración de la subjetividad. Al mismo tiempo, es relevante indicar que existe el riesgo siempre permanente de que los profesores y directivos contribuyan-al menos así lo indican las observaciones- al desanclaje espacial, impidiendo con sus gramáticas estandarizadas, que se habite y se produzca escuela a través de la lugarización y la territorialización.

De modo complementario, hay que señalar que la experiencia de mundo valorada por formas específicas de reconocimiento siempre varía de acuerdo a la producción de cotidiano definiéndose de acuerdo a los grados de flexibilidad y fluidez permitida. La escuela se transforma entonces, en un espacio vivido en el que existe un margen para la

⁷⁶ LPH-E4-Estudiante-76

⁷⁷ LEC-E2-Profesor-28

creatividad que se asocia a formas específicas de conciencia, las que a su vez, derivan de una distancia al deseo existencial. Así, elementos simbólicos que actúan de manera presentista para indicar una determinada forma de morada, pueden estar más o menos próxima en términos físicos a la realidad escolar. Esta paradoja que anula la relación directa entre lejanía y ausencia⁷⁸ es un desafío a la hora de descomponer las experiencias de encuentro y desencuentro que forman el imbricado de espacialidades propias de la trama escolar. De esta forma, es posible señalar que el reconocimiento espacial (de prácticas, representaciones y espacios tal como lo señala Lefebvre⁷⁹) considera efectivamente distinciones de diverso orden. En palabras de Ricoeur⁸⁰, las distinciones sobre lo mismo y lo otro por medio del juicio de percepción y de elección tienden a ser efectivadas desde una posición de autoridad que gestiona el orden y sanciona de acuerdo a norma. Aquí resalta el papel de profesores y directivos que tienden a inscribir sus juicios en procesos permanentes de distinción entre lo que es y lo que no; lo que debiera y lo que no; lo que es posible y lo que no. De paso, fue posible detectar otro tipo de distinciones sobre las que se funda el reconocimiento. Se trata de la afectación entre el otro y el mismo como posibilidad existencial, y en ese sentido, casi todos los estudiantes entrevistados en relación con sus pares, logran autoidentificarse en un conjunto de interacciones que definen su condición existencial en referencia a aquello que connota una estructura valórica compartida. De forma complementaria, en situaciones muy específicas, normalmente expresadas en relaciones afectivas profundas entre los actores involucrados, fue posible reconocer interacciones expresivas de mutualidad en donde las experiencias espaciales de uno, van definiendo a las del otro bajo los principios de alteridad conciente y reflexividad crítica. La implicación entre espacialidades opera muy restringidamente cuando los actores no hacen consiente el impacto de sus influjos normalizadores que se generan por un registro máximo de tolerancia.

Espacio legitimado en el mundo escolar

Los espacios producidos y reconocidos tienden a ser legitimados de manera diferenciada. Esto provoca no sólo una crisis en las formas de construir, sentir y habitar el cotidiano escolar, sino también una crisis en el orden normativo que lleva a considerar como aceptable, situaciones que en realidad se alejan del orden socio-cultural dado como cierto o porque se alejan de las normatividades interiorizadas como valores. De esta forma, los espacios producidos por los distintos actores escolares se reproducen o se destruyen en la medida que logran, además de ser identificados valorativamente, instituir nuevas espacialidades que definirán otros tantos modos de existencia. Así dicha las cosas, la legitimación (con su respectiva legitimidad) implica un tipo de reciprocidad en la relación social que de por sentada la existencia de una relación asimétrica en términos de poder, implicando al mismo tiempo, la generación de una relación de subordinación. Las escuelas estudiadas expresan de manera conciente-la mayor parte de las veces-, e inconciente-las otras tantas- aquel sentido de aceptación del ordenamiento particular que es proferido por una modalidad de dominio que intenta abarcar las esferas del cotidiano. Y es justamente en este mismo tenor, que la legitimación de los espacios se vuelve un desafío pedregoso, toda vez que los obstáculos a vencer, dicen relación con la necesidad de subversión a dicho ordenamiento, o simplemente porque existe la

⁷⁸ Shields, 1992

⁷⁹ 1991

⁸⁰ 2006

potestad para reconocer otros sistemas de ordenamiento que expresan poder y que entran a la vida escolar, sin que sea ese su objetivo. Mientras los profesores y directivos no asumen estas posibilidades de sumisión a un orden que no es el de la normatividad escolarizada, los estudiantes construyen un complejo sistema de aceptaciones que revitalizan el relativismo en las formas de morada y de hábitat que ellos mismos pregonan como los únicos e indispensables para identificarse o sentirse apropiados de la situación. En este contexto, la legitimación de los espacios escolares actúa porque el poder instituido, que resuelve en las prácticas cotidianas, obtiene obediencia sin acudir a la coacción:

“Nosotros nos controlamos solos porque, ponte, al Nano nadie lo controla, nadie, nadie, nadie, ni el profe jefe, entonces ahí tengo que ir o la Paola; ¡Ya Nano, siéntate aquí we’ón y escucha, o si no va’i a quedar repitiendo!. Y ahí el Nano se sienta y escucha. Entre nosotros mismos nos ayudamos, porque quién va a venir, un extraño a decir que, el de filosofía, con qué derecho te va a decir “cállate” si no sabe porque estas gritando. A lo mejor esta’i feliz porque te pasó esto, y el viejo con qué derecho te va a decir “cállate”. No. Por eso te digo, Nano, está bien, te felicito, pero quédate callado y después celebramos juntos si querí’s. Pero entre nosotros mismos nos ayudamos”⁸¹.

“A ver, me da mucha satisfacción trabajar con el tipo de alumno que tenemos aquí porque es bastante vulnerable [...] eh [...] ellos son bien carentes de afectos y uno puede hacer [...] eh, utilizar un poquito ese aspecto para trabajar con ellos...eh...contestan de buena forma, eh, trabajan súper bien pero hay que mantener la autoridad para que ellos no se pasen para la punta”⁸².

Así mismo, hay que señalar que las prácticas de legitimación espacial son más amplias que la mera sumisión en una situación relacional específica. Se trata de una aceptación de naturaleza colectiva y voluntaria en donde se comparte una estructura normativa. Individualmente, es esta estructura la que obliga a los actores que producen espacio, y por medio de él se constriñe la propia espacialidad. En el caso de los profesores dicha aceptación pareciera estar menos en la devoción afectiva (una de las derivaciones de dominación expresadas por Weber) y mucho más en la aprobación estatutaria-normativa. En el caso de los estudiantes las lógicas aprobatorias se confunden y se igualan en estatus. Con todo ello, es frecuente encontrar en los actores escolares estudiados que los procesos de legitimación desarrollados tienden a permanecer en relación a la fuerza argumentativa, con un ajuste adecuado a la satisfacción que conlleva para el caso de los profesores y directivos, no así para los estudiantes. En estos últimos, la argumentación operante para asumir una relación de dominación con carácter voluntario debe permanecer en el ámbito de los discursos cotidianos, pues será confrontada con cada situación de crisis que tienda a invisibilizar las trayectorias experienciales de los actores en la escuela. La relación entre el carácter formal del sistema educativo (que se expresa en un ordenamiento de las interacciones educativas por la vía de un currículum y un set de baterías estandarizadas de evaluación) cuya función es asegurar el ajuste entre acervo cultural y opciones de inserción en el aparato productivo, parece ser una de las fuentes de aceptabilidad menos consensuadas que existen en el plano de la escuela:

“Sí, la base tiene que ir desde chico, ¿cachai?, por eso los colegios más que la educación tienen que ser así con más normas, bueno los profesores igual po’ ya que si hay más normas ellos se

⁸¹ CSJ-E2-Estudiante-64

⁸² LPJ-E2-Profesor-4

van a dedicar a hacer clases, porque de repente los profesores igual se aburren po', ¡sí!, hay que entenderlos, por eso que de repente no hacen clases. Por eso po', se aburren, todo va en las normas por lo mismo tú estás en un colegio, ahí es donde parte el problema"⁸³.

“No porque aquí cómo te dije, eh, existe una norma y un reglamento que ellos tiene que cumplir ya [...] porque ellos dichos así, no están en su barrio. Están en un lugar donde se vienen a educar, aprender y no vienen a ejercer su poder que tienen dentro del barrio”⁸⁴.

Ahora bien, estas prácticas de legitimación espacial al igual que las de reconocimiento, pueden permanecer o entrar en crisis. Los mecanismos que ayudan a estabilizar la legitimación de los espacios son dos: La satisfacción y la fuerza argumentativa de la propia acción. En el primero de los casos, la legitimación se estabiliza en la medida que opera la convicción irrestricta de que aquello que ha sido legitimado es beneficioso para quienes participan de una posición específica en la relación de dominación. En el segundo de los casos, la legitimación se estabiliza porque existe un locus de razones que sanciona y permite, en su fortaleza interna, el mantenimiento de una determinada posición en la relación de dominación.

La estabilización de una determinada forma de legitimación por la vía de una satisfacción aprobatoria se da de manera diferenciada para cada caso de reconocimiento espacial. Bajo el presupuesto de un vínculo no coactivo, quienes se encuentran en la trama espacial escolar, lo hacen en una relación de poder que opera por medios materiales e inmateriales, construyendo así, una cierta idea de consentimiento. En la relaciones profesor-estudiante, directivo-estudiante y estudiantes-estudiantes este consentimiento aprobatorio se da si la satisfacción en la relación subordinada permanece, incluso si hay distancia de facto a las propias creencias. Para el caso de las relaciones profesor-estudiante y directivo-estudiantes, las espacialidades legitimadas responden menos a subjetividades que se encuentran y mucho más a aprobaciones asimétricas donde el espacio cosificado deviene, por ejemplo, estructura espacial disciplinar, o encuadre curricular para la definición del habla y de la experiencia. En esa ruta por estabilizar la legitimación, tanto el profesor como el estudiante deben redefinir permanentemente su actuación al significado esperado, pese a que todas las evidencias indican que deben romper dicha relación:

“Son muchas, muchas cosas. Siempre trato de ser prudente, siempre trato de estar bien dispuesto de no emitir ningún juicio, trato de no emitir un juicio personal, de niño, de personas, de política, de religión, nada, siempre ahí, nunca una talla, bromas sí, pero nunca una talla en doble sentido que pueda incomodar a alguien, desde el punto de vista político, religioso [...] siempre así, trato de contener”⁸⁵.

“[...] lo más desagradable es pescar alumnos que cumplen lo que esperan de ellos, la mayoría de la sociedad espera de ellos que no vengán al colegio que si vienen no hagan nada, lo más desagradable que me ha tocado enfrentar, porque si son alumnos que pueden dar lo mejor de sí, aunque tenga alumnos repitentes, yo a esos alumnos repitentes ¡eh!, los estoy viendo los días lunes en 4° A. Dos toda la semana de un total de cinco y eso es lo que me parece más desagradable sentir que no vale la pena venir a clase, que no vale la pena y tener que ser igual de justo con ellos que con los demás, tienen que asumir que es más difícil pasar para ellos si es que lo hacen”⁸⁶.

⁸³ CES-E2-Estudiante-22

⁸⁴ LTPSR-E2-Directivo-23

⁸⁵ LPA-E2-Directivo-3

⁸⁶ LEC-E1-Profesor-22

Para el caso de la relación estudiante-estudiante o simplemente, el estudiante mirando su propia actitud legitimante de un poder que define-permite o sanciona los propios espacios, la satisfacción se densifica cuando existe la certeza de un espacio para la promesa inconclusa. Aquí, los ámbitos de actuación espacial se ven restringidos en espera de que los beneficios del cercenamiento de la experiencia variante y anormal, sean mayores que los que provienen del mantenimiento de una espacialidad de fuga, subalterna o de margen como la que queda indicada por ejemplo, cuando se promueven comportamientos diferenciados en términos de edad, género, raza, adhesión cultural, incluso relacionados con la clase (y sus derivaciones), que siendo el plano experiencial compartido sigue recibiendo el desprecio máximo por parte de quienes creen en el discurso del mérito y del éxito:

“Sí, es diferente, o sea el cambio no fue traumático, pero él llega a otro lugar y experimentar cosas distintas , y no se siente cómoda, o sea uno quiere encontrar su manera donde se sienta cómoda, y el hacer las cosas que en verdad quiere hacer y eso es lo que estoy buscando”⁸⁷.

“Espero poder recordar que logramos que nos dieran una respuesta real frente al problema, que la situación no se repitió en los cursos que siguen. Espero poder recordar que la escuela se comprometiera más con el ámbito intercultural, que tanto les gusta recalcar”⁸⁸.

Atendiendo a lo observado en los colegios y liceos se podría afirmar que existen mecanismos estabilizadores de la legitimación actuando menos en la dimensión de la territorialización y mucho más en la lugarización del espacio escolar. A decir, la producción de un espacio desde el establecimiento de relaciones filiativas, placenteras y de pertenencia tiende a ser reconocida como una práctica afecta a validez desde un ordenamiento normativo que apela a la fabricación de sujetos con sentido identitario. Las observaciones y las enunciaciones discursivas de los actores directivos y profesores indican respecto de este asunto, la necesidad imperiosa de connotar poder al arrojito afectivo, simplemente por el peso de la subjetividad. En este caso, la fuerza argumentativa permite en su propio fuero sostener una forma de validación específica de aquellos espacios instituidos subjetivamente. Los propios estudiantes, entre pares, dan a esta situación un significado similar. Los espacios que dan carácter a los lugares, son legítimos, simplemente por la naturaleza pro-identificatoria que conllevan, sobre todo cuando estos tienen referencia a lo que podríamos denominar espacialidad interactuada que hace que los estudiantes, aun no compartiendo el horizonte de experiencias propuestos por la escuela, quieran no sólo ser en ella, sino estar de modo implicado con otros. Por el contrario, rara vez hay legitimación efectiva para aquellos espacios que producidos socialmente refieren o manifiestan una apropiación que no es la expresada por la norma. La legitimación en este sentido se da de manera diferenciada. Ni los profesores, ni los directivos son capaces de percibir-validar espacios de contrapoder que subviertan la asimetría de la relación social, sobre todo si son comunicados a través de relatos contraculturales o de códigos cerrados. No dotan a los espacios territorializados de una aceptación validante, y menos podrían aceptar prácticas que rompen con la visión de totalidad formal que propone la escuela moderna.

La estabilización de una determinada forma de legitimación por la vía de una fuerza argumentativa en la propia acción se da de manera diferenciada para cada caso de reconocimiento espacial. Efectivamente la fuerza argumentativa reside en una búsqueda

⁸⁷ CES-E1-Estudiante-18

⁸⁸ CPP-E1-Estudiante-46

permanente de correspondencia entre el sistema de valores interiorizados y los fundamentos y finalidades que sustentan el poder. En este sentido, los sujetos reconocidos en su espacialidad, pueden ser legitimados en la misma lógica con el consiguiente efecto de quedar subordinados a un estructura de relaciones posibles, donde la aceptación de esa forma legitimante orientará simbólicamente la práctica espacial. La legitimación por tanto sobre la base de premisas argumentativas, permanece indicando cuáles son las únicas formas posibles de acontecer espacialmente en interrelación con las circunstancias que la propia escena escolar da. De manera específica, profesores y directivos sólo denotan la legitimidad de aquellos espacios que son definidos por los encuadres normativos, siendo muy dificultoso para ellos, reconocer la existencia de otros espacios (y su condición subjetivada: la espacialidad). Más aún dotarlos de una cierta legitimación significaría aceptar explicaciones disímiles para captar el sentido de la acción, o implicaría aprobar razones de validez de un orden constructor de nuevas regularidades espaciales. Las regularidades existentes son las que permanentemente quisieran romper los estudiantes con sus registros subversivos de flujos no permitidos, de desmontajes de las posiciones formales de habla, de inscripciones visuales sobre la materia dispuesta, de anotaciones gráficas con códigos alternativos, de distancias fluidas hacia los deseos y sueños. Pese a ello, la habituación y la práctica productora de espacios, que se fija socialmente desde la tradición, obliga a levantar buenas razones para seguir operando, aunque no las razones justas con la propia subjetividad y con el plano de las creencias:

“Yo estaba en uno de esos colegios era como cuadrado y como se puede decir en lo que es lectura, los profesores o lo que es el compromiso con el alumno, es lo que creo que la educación debería ser así con más normas ya que esos colegios como los de monja por ejemplo son más comprometidos, entonces yo creo que igual eso ayuda mucho. Tú te crías así firme, en cambio si tu estas en un colegio donde tú sabes que puedes hacer lo que quiera, nunca te va a comprometer po’[...]”⁸⁹.

“A los profesores no se puede hablar con insolencias, así, aunque igual las dices pero si te escucha el profesor te llaman la atención al tiro, pero con tus amigos tú dices insolencias como por ejemplo: ¡oye we'on ven pa'ca y él va ir. Pero en cambio sí le dices eso al profesor, el profesor te va anotarte al tiro, es como lógico saber dónde decir insolencias las firmas de expresarse con amigo y profesores, es una forma muy distinta de expresión”⁹⁰.

En este plano, es indiscutible señalar la necesidad de adentrarse en el fenómeno de las argumentaciones eficientes, toda vez que ellas permiten la estabilidad de una determinada legitimación. El problema surge cuando el acto de legitimación en sí mismo- como poder instituyente- refleja la identidad y la apropiación específica de los grupos humanos. Al considerar los discursos de los actores estudiantes, y en mucho menor medida el de los profesores y directivos, es dable considerar que en un arreglo normativo, las argumentaciones deben ser revisitadas intentando definir cuáles son los aspectos estructurales del consenso y cuáles forman parte del contenido de aquello que define la aceptación, el reconocimiento, y la legitimación. De acuerdo a los propios estudiantes ese contenido del consenso aparente, es lo que revela una crisis sobre la formas de pertenencia y tenencia que se inscriben en la escuela. Morar, habitar y producir espacialidad se transforman así, en desafíos permanentes para los actores, sobre todo estudiantiles, que encauzan sus modos de relación distante con su propio sistema de creencias. El trabajo pedagógico exige un conocimiento sobre la situación en la que

⁸⁹ CES-E2-Estudiante-20

⁹⁰ LEC-E2-Estudiante-80

los actuantes escolares intentan explicarse en un sentido móvil ya no sólo de posición existencial, sino de emplazamiento existencial.

Consideraciones finales

Las experiencias recogidas y sistematizadas en la presente investigación permitieron definir las formas específicas de producción espacial que dan cuerpo, sentido y materialidad a la escuela. Dicha producción se realiza en un incesante flujo de relaciones que los sujetos establecen con el medio, siendo aquellas de carácter filiativo y de apropiación las que más se evidencian en prácticas y discursos. Por un lado, y de manera correspondiente, la lugarización comanda, orienta e instituye prácticas espaciales diversas; y por otro lado, la territorialización condiciona, define y promueve otro conjunto de prácticas espaciales diversificadas. Sobre estos procesos de producción, los actores educativos intentan construir cotidiano, la mayor parte de las veces, invisibilizando las contradicciones que derivan de la relación entre estas formas espaciales y aquellas que han quedado inscritas ya sea por la norma o por la habituación. Bajo ese escenario, son escasas las opciones para pensar en fórmulas representacionales, de flujos, trazos, movilidades; y de fijos, materias, objetos que constituyen la segunda naturaleza sobre la cual los sujetos producen espacio. De la misma forma, opciones para crear nuevas espacialidades sólo se realizan en un camino paralelo que forja la subjetividad con una independencia efectiva del relato formal escolar. A su vez, dicha subjetividad denota una forma de existencia que es compleja en su propia instalación, pues intercepta posibilidades de acontecer diferenciadamente. Se trata de una posición y de un emplazamiento significado en el mundo, lo que en palabras de Tuan⁹¹ es definido como una relación particular entre hogar y cosmos.

Las prácticas instituyentes de una espacialidad son reconocidas, a su vez, de manera diferenciada por el conjunto de sujetos que componen la comunidad escolar. Dicho reconocimiento actúa en contextos diversos y se expresa de diferentes modos. En este sentido, la práctica que deriva en espacio no *solo aparece* para el conjunto de los actores, sino que provoca reacciones enfáticas descifrables en términos del lenguaje compartido. Así, la cohabitación y la co-existencia como escenarios deseables de encuentro espacial son posibilitadas cuando alguno de los agentes escolares está dispuesto a moverse más allá de la mera distinción y de la mera elección, dando pasos hacia la implicación mutua. Esta situación se evidencia en términos de práctica, mucho más en los estudiantes, y es casi invisible en los relatos y en las narrativas de los profesores y directivos. Lo señalado, se vehiculiza a través de mecanismos específicos de reconocimiento, siendo la filiación, la valoración, la apropiación y la participación los más visibles en el conjunto de relaciones que los actores escolares mantienen y construyen. Estos mecanismos que permiten construir justicia por la vía del reconocimiento mutuo, pueden ser estabilizados a través de otros procesos constituyentes de la experiencia espacial, siendo los más destacados: la rutinización, la temporalización, el desplazamiento, y la hitificación. A través de estos últimos, el reconocimiento se vuelve móvil y afecto a transformaciones de sitio.

⁹¹ 2004

Por otra parte, se debe señalar que los procesos de producción y de reconocimiento del espacio escolar no permiten por si solos comprender el complejo fenómeno de las relaciones que los actores educativos establecen con el medio y que definen una espacialidad de refugio, de seguridad y de morada. Sobre ellos, actúan algunos procesos, que manifestados como mecanismos, logran promover por medio de una obediencia corroborativa, la aceptación de una situación experiencial. Se habla de la legitimación como un proceso complejo de validación que requiere un acuerdo normativo que sanciona y que posibilita prácticas específicas para reproducir una realidad o para volver a crearlas. En este contexto, la legitimación espacial es un asunto en permanente fricción al interior de la escuela, toda vez que los procesos de producción de espacio y los procesos de reconocimiento, no logran ajustarse a los sentidos de validez normativa. Los mecanismos que permiten estabilizar la aceptación se refieren principalmente a la satisfacción del acuerdo (cuestión que en los estudiantes muy pocas veces es visible, salvo que los espacios legitimados sean aquellos que han sido construidos de manera paralela); o por la fuerza argumentativa que sostiene la relación de subordinación espacial. Esta legitimación diferenciada, que no está dispuesta a revisar su instalación, también provoca y refuerza situaciones de injusticia cuando son pasadas a llevar las posibilidades de pensarse con un cierto tipo de distinción e identidad.

Por último es necesario señalar que los mecanismos de legitimación del espacio producido son múltiples y no funcionan en concordancia con los mecanismos de reconocimiento. Mientras el reconocimiento logra materializarse en prácticas espaciales efectivas, la legitimación opera como anulador de la fluidez en el ser ahí. De esta forma, los mecanismos estabilizadores que intentan fijar las categorías espaciales, clausuran las movi­lidades que requiere el reconocimiento. Así, las diversas posiciones de ser en el mundo identificadas, reconocidas y valoradas -incluso en el plano interseccional- rara vez inducen a la rotura de la falsa conciencia con lo cual se fortifica el escenario de la normalidad escolar y de la injusticia no inclusiva.

Bibliografía

ADAMS M.; BELL, L.; GRIFFIN, P. *Teaching for Diversity and social Justice*. London: Routledge, 2007, 496 p.

ALLEN, J. *Class actions: Teaching for social justice in elementary and middle school*. Nueva York: Teachers College Press, 1999, 169 p.

APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. *Educação crítica. Análise Internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011, 547 p.

APPLE, M. y BURAS, K. *Currículo, poder e lutas educacionais. Com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008, 296 p.

ARFUCH, L., comp. *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2005, 198 p.

ARNOT, M. y WEILER, K. *Feminist and social justice in education*. London: The Falmer Press, 1993, 236 p.

ARROYO, M. *Curriculo, território em disputa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, 374 p.

CALABRESE-BARTON, A. *Teaching science for social justice*. Nueva York: Teachers College Press, 2003, 197 p.

CASTILLO, M.; BASTÍAS, M.; DURAND, A., comp. *Desigualdad, legitimación y conflicto. Dimensiones políticas y culturales de la desigualdad en América Latina*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2011, 355 p.

CASTROGIOVANNI, A.; CALLAI, H.; KAERCHER, N. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2010, 169 p.

CAVALCANTI, L. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. Sao Paulo: Papirus Editora, 2003, 192 p.

CONNELL, R. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997, 184 p.

CONNELL, R.; ASHENDEN, D.; KESSLER, S.; DOWSETT, G. *Making The Difference*. Sydney: Allen & Unwin, 1982, 228 p.

DE QUEIROZ y KAZTMAN. *A cidade contra a escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Río de Janeiro: Letra Capital, 2008, 367 p.

DIJK VAN. T. *El discurso como estructura y proceso. Estudios del Discurso: Introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000, p.507.

DINIZ-PEREIRA, J. y ZEICHNER, K. *Justiça Social - Desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2008, 167 p.

DUBET, F. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2003, 80 p.

DUBET, F. *O que é uma escola justa. A escola das oportunidades*. Sao Paulo: Editora Cortez, 2008, 119 p.

DUBET, F. *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. México D.F.: Siglo XXI Editores, 2011, 128 p.

DUBET, F. y MARTUCELLI, D. *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar*. París: Editorial Seuil, 1997, 489 p.

DUBET, F. y MARTUCELLI, D. *¿En qué Sociedad Vivimos?*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1999, 425 p.

DURU-BELLAT, M. *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: Presses universitaires de France, 2002, 296 p.

DURU-BELLAT, M. *Le Mérite contre la Justice*. París: Presses de Sciences Po., 2009, 168 p.

ELIAS DE CASTRO, I.; DA COSTA GOMES, P.; LOBATO, R., orgs. *Olhares Geográficos*. Río de Janeiro: Editora Bertrand, 2012,

FOUCAULT, M. "Des espaces autres". Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 1967(1984), N°5, p.1-6.

FOUCAULT, M. *La vida de los hombres infames*. Madrid : Ediciones La Piqueta, 1990, 219 p.

FRASER, N. y HONNETH, A. *¿Redistribución o reconocimiento? : un debate político filosófico*. Madrid: Editorial Morata, 2006, 207 p.

GARCÍA, A. Educación y desigualdad en Chile: Avanzando hacia espacios interculturales. *Revista Sociedad y Equidad*, 2013, N°5, p. 276-292.

GARCÍA HUIDOBRO, J. Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 2007, Vol. 40, N°1, p. 65-85.

GARRIDO, M. El espacio por aprender el mismo que enseñar. *Cadernos CEDES*, 2005, Vol. 25, N°66, p. 137-163.

GARRIDO, M. *La Espesura del Lugar: Reflexiones sobre el espacio en el mundo escolar*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009, 223 p.

GARRIDO, M. Los Procesos de Construcción de Espacio Escolar: una mirada desde la Justicia Social. En: CALLAI, H. *Educação geográfica. Reflexão e prática*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011, 143-164.

GARRIDO, M. El imperativo situacional de la Enseñanza: hacia la búsqueda del lugar negado y del territorio perdido. En: CASTELLAR, S.; CAVALCANTI, L.; CALLAI, H. *Didática da Geografia*. Sao Paulo: Editora Xama, 2012, 173-185.

GENTILI, P. *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. México D.F.: Siglo XXI Editores, 2011, 192 p.

GENTILI, P. y FRIGOTTO, A. *Cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Sao Paulo: Editora Cortez, 2002, 279 p.

GIROUX, H. *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós, 1996, 272 p.

GIROUX, H. *Teoría y Resistencia en Educación*. México D.F.: Siglo XXI Editores, 1999, 329 p.

HABERMAS, J. *Problemas de Legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra, 1999, 174 p.

HARVEY, D. *Espacios de Esperanza*. Editorial Akal, Madrid, 2003, 328 p.

HARVEY, D. *Urbanismo y desigualdad social*. México D.F.: Siglo XXI Editores, 2007, 340 p.

HONNETH, A. *Reconocimiento y menosprecio*. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, 84 p.

HONNETH, A. *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta, 2011, 240 p.

KOZOL, J. *Savage inequalities: Children in America's Schools*. New York: Crown Publishing, 1991, 336 p.

KYMLICKA, W. *La citoyenneté multiculturelle: Vers une théorie libérale du droit des minorités*. París: La Découverte, 2001, 363 p.

LEFEBVRE, H. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell, 1991, 218 p.

LIBANEO, J.C. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Sao Paulo: Edições Loyola, 1985, 149 p.

MICHELLI, N. y KEISER, D. *Teacher Education for democracy and social justice*. Nueva York: Routledge, 2005, 312 p.

MAGENDZO, A. Alteridad y Diversidad: componentes para la educación social. *Revista Pensamiento Educativo*, 2005, Vol. 37, p. 106-116.

MARTUCELLI, D. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada, 2007, 500 p.

MASSEY D. *Pelo Espaço. Uma nova politica da espacialidade*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, 312 p.

MATUS, C. ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad?. *Revista Pensamiento Educativo*, 2005, Vol. 37, p. 16-26.

McEWAN, H. y EGAN, K., comp. *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998, 318 p.

McLAREN, P. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós, 1997, 344 p.

McLAREN, P. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F: Siglo XXI Editores, 2005, 404 p.

MERLE, P. *La Democratization de l'enseignement*. París: La Découverte, 2009, 122 p.

MOREIRA, R. *Geografía y praxis. A presença do espaço na teoria e na prática geográficas*. Sao Paulo: Editora Contexto, 2012, 337 p.

MUÑOZ, C. y MUÑOZ, G. Desigualdad territorial en el sistema escolar: la urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile. Documento de Trabajo N°8. *Serie Estudios Territoriales*. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo. Santiago: RIMISP, 2013, 22 p.

MUÑOZ, V. *El derecho a la educación: una mirada legislativa comparada. Argentina, Uruguay, Finlandia y Chile*. Santiago: UNESCO, 2012, 63 p.

OLIVA, M. Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 2008, XXXIV, N° 2, p. 207-226.

PEÑA, C. La desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente. *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 2011, N° 1, 2° semestre, p. 1-20.

POPKEWITZ, T. Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 1994, N°305, p. 1-29.

POPKEWITZ, T. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 2009, 228 p.

RAWLS, J. *Teoría de la justicia*. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2011, 549 p.

REGENSPAN, B. *Paralllel practices: Social Justice-focused teacher education and the elementary classroom*. Nueva York: Peter Lang, 2002, 184 p.

RELPH E. *Place and Placelessness*. Londres: Pion, 1976, 156 p.

RICOEUR, P. *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000, 380 p.

RICOEUR, P. *Caminos del Reconocimiento, Tres Estudios*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2006, 330 p.

ROSANVALLON. *La legitimidad democrática*. Buenos Aires: Manantial, 2009, 334 p.

SANTOS, M. *La naturaleza del espacio geográfica. Técnica y Tiempo; Razón y Emoción*. Barcelona: Ariel Geografía, 2000, 350 p.

SHIELDS, R. A truant proximity: presence and absence in the space of modernity. *Environment and Planning D. Society and Space*, 1992, Vol.10, p. 181-198.

SKLIAR, C. *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Editora Noveduc, 2007, 144 p.

SKLIAR, C. y LARROSA, J., comp. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009, 2014 p.

TAYLOR C. *El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993, 159 p.

TOURAINÉ, A. *Igualdad y Diversidad. Las nuevas tareas de la Democracia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1998, 95 p.

TUAN Y. *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes and Values*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1974, 260 p.

TUAN Y. *Space and place: The perspective of experience*. Minnesota: University of Minnesota Press, 1977, 496 p.

TUAN Y. *Cosmos y hogar*. Madrid: Melusina, 2004, 236 p.

VIÑAO, A. Espacios escolares, funciones y tareas: La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. *Revista Española de Pedagogía*, 2004, Año LXII, Nº 228, mayo-agosto, p. 279-304.

WEBER, M. *Economy and Society: An Outline of Interpretative Sociology, Volumen 1*. Berkeley: University of California Press, 1914 (1978), 350 p.

WODAK, R. y MEYER, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003, 286 p.

© Copyright Marcelo Garrido Pereira, 2015.

© Copyright *Scripta Nova*, 2015.

Ficha bibliográfica:

GARRIDO PEREIRA, Marcelo. Reconocimiento del espacio escolar: una mirada de casos, a los mecanismos validadores y anuladores de la experiencia espacial en liceos del Gran Santiago. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de marzo de 2015, vol. XIX, nº 505. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-505.pdf>>. ISSN: 1138-9788.
