

## **Espacio escolar, tradiciones y rupturas.**

Autora: Alejandra Castro

Hablar del **espacio escolar**, es hablar de nuestra propia historia, de nuestro paso por la escuela o las escuelas en la que transitamos la escolaridad. También es hablar de una historia colectiva, que nos remite a una experiencia en común como ciudadanos que es la escolarización de la población en edificios/espacios diseñados, pensados para la transmisión cultural entre grupos y generaciones. Por ello los relatos y análisis que hacemos sobre los espacios escolares están atravesados tanto por la subjetividad, la propia experiencia, como las ideas y representaciones surgidas en diferentes momentos históricos respecto a los lugares donde transmitir los conocimientos socialmente relevantes. Es así que, lo que decimos a cerca del espacio escolar se constituye a partir de fragmentos vinculados a la propia subjetividad, a la de los sujetos que participan de la experiencia escolar, a la historia de la escolarización y a las ideas pedagógicas, sociales y políticas que atravesaron y atraviesan esas prácticas. Se trata de espacios y arquitecturas que condensan, reflejan, representan, pero también ocultan y soslayan ideas pedagógicas y políticas.

En este sentido, cuando hablamos de espacio escolar, no nos referimos solo a lo físico, a la materialidad de los edificios, a su arquitectura, sino que incluimos las ideas y los sentidos construidos por los sujetos en relación a los espacios y la espacialidad.

Sostenemos que el espacio escolar no es el mero reflejo de la estructura social, ni un escenario donde se juega o representa un juego social, sino más bien, un contexto espacial específico, en movimiento y configuración permanente, en relación con ese contexto, su historia y los sujetos que lo habitan. La espacialidad escolar es materialidad a la vez que potencia, construcción social y subjetivación. Una configuración de interrelaciones, a la vez que producto de esas interrelaciones, que implica la multiplicidad, la conexión y desconexión, la superposición de trayectorias, historias, relatos y experiencias que se producen en relación con la sociedad de la que es parte, pero no mero reflejo de lo que en ella sucede. La espacialidad escolar está atravesada por las lógicas dominantes de las políticas de infraestructura escolar, por la historia y las naturalizaciones que han operado y operan en torno a lo espacial en la escuela; sin embargo también la espacialidad escolar se torna lugar, cuando lo espacial construye su singularidad, cuando reconocemos los sentidos y significados que los sujetos construyen en torno a él en un contexto social e histórico específicos. En este contexto espacial específico, podemos reconocer una multiplicidad de espacialidades, en términos de materialidades, representaciones y

vivencias<sup>1</sup>, que nos permite pensar el espacio escolar como una realidad social específica atravesada por discursos, poderes, intereses, ideologías y prácticas en disputa y tensión, en su reificación y los intentos de desnaturalización del mismo<sup>2</sup>.

A continuación propongo una breve reseña de cómo surge el espacio escolar en la modernidad y algunos de sus efectos en la escolarización actual y, posteriormente presento dos modos, entre muchos posibles, de espacialidad escolar que implican otros modos de concebir el espacio.

**Espacio escolar moderno.** El espacio escolar es parte constitutiva de la escuela moderna, que conserva y redefine ciertos rasgos del espacio educativo de épocas anteriores como el espacio cerrado del templo y el monasterio. La escuela moderna es producto de un conjunto de piezas que lograron imponerse por sobre otras en un juego de luchas e intereses diversos y contrapuestos, que se articularon conformando un dispositivo a modo de máquina para educar a las poblaciones<sup>3</sup>. Esta maquinaria escolar se constituye, se reproduce y se consolida por un conjunto de normas y prácticas que David Tyack y Larry Cuban denominan la “gramática de la escuela”, entendida como “formas organizativas que gobiernan la instrucción”<sup>4</sup>, es decir, particulares modos de organización y formas estandarizadas de concebir el tiempo y el espacio escolar, la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de los alumnos en aulas, la tarea de los docentes. Este conjunto de formas logran permanecer en el tiempo sedimentándose a modo de capas que, no exentas de resistencias, representan para los docentes, los alumnos y para el conjunto de la sociedad, “verdaderas” formas de lo escolar. Esta naturalización de ser y hacer escuela tiene efectos en las prácticas escolares y en los sujetos. Por un lado, invisibiliza el proceso histórico de luchas y consolidaciones que construye esa forma y sus elementos constitutivos y por otro lado garantiza su reproducción y permanencia.

---

<sup>1</sup> Henri Lefebvre (1991) en su libro *The production of space* formula una propuesta relacional crítica de sobre el espacio social que implica diversas espacialidades.

<sup>2</sup> Esta conceptualización de espacio escolar fue posible gracias a los aportes sobre el espacio social de la geógrafa Doreen Massey y Henri Lefebvre.

<sup>3</sup> Pineau, P. (2001) “¿Por qué triunfó la escuela?” En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

<sup>4</sup> Tyack, David; Cuban, Larry (1995/2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

La noción de dispositivo de Foucault<sup>5</sup>, nos posibilita afirmar que la escuela es una red de relaciones entre diversos y heterogéneos discursos y prácticas que logran imponerse como un programa institucional, la educación pública, en un momento y espacio determinado. En este sentido, la escuela es una construcción social y el espacio escolar forma parte constitutiva de esta construcción.

Desde el siglo XVII la escuela moderna se fue estructurando en torno a una serie de prácticas e ideas que fueron configurando un dispositivo escolar, como dijimos una “máquina de educar” para las poblaciones que fueron congregándose paulatinamente en la ciudades, abandonando el espacio rural, en búsqueda de mejores oportunidades laborales, mejores condiciones de vida, promesas de la vida moderna.

Entre los innumerables cambios que se producen en esos tiempos, dos decisiones afectan particularmente las características de la escolaridad. Por un lado, comienza a diferenciarse el niño del adulto y por otro lado, se piensa en espacios cerrados con ciertas características para albergar la niñez y la juventud. Si bien, el dispositivo de espacio cerrado para la educación era una práctica que se hereda de la edad media, en la forma de los templos y las abadías, la idea de un lugar cerrado donde se preserve y se transmita el conocimiento a las nuevas generaciones toma una fuerza importante a partir de los siglos XVI y XVII. Según Ariès<sup>6</sup> el niño deja de estar mezclado con el adulto, deja de conocer la vida en contacto directo con ellos y se los mantiene aislados en la escuela. Así comienza un largo proceso de encierro que se continúa hasta nuestros días, denominado escolarización.

En el imaginario burgués del Renacimiento, el niño comienza a adquirir un valor propio, los padres de estatus acomodado muestran atención por la escolarización de sus hijos y comienzan a proliferar pensionados e internados como instituciones para la tutela de la infancia en espacios cerrados y cursos que ordenan y gradúan el tiempo del currículum, que constituyen el origen de las primeras escuelas. En cuanto al modelo pedagógico, podríamos decir que se van configurando dos modelos pedagógicos que caracterizan a los tiempos modernos: el preceptor y el internado. El primero, registrado en los escritos humanistas y luego en los ensayos de Locke y Rousseau, recrea la figura ideada por los clásicos, la tutoría personalizada. El preceptor aparece como una figura ligada a la familia del niño, atribuyéndole un espacio y un tiempo en el ámbito de la domesticidad. Por el contrario, el internado, significaba

---

<sup>5</sup> Foucault, Michel (1984). “El juego de Michel Foucault”, en Saber y verdad. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

<sup>6</sup> Ph. Ariès: L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Ed. Du Seuil, Paris 1973. (Traducción en Ed. Taurus).

segregar a los niños durante un largo periodo de la familia, operando con pautas institucionales y de cierta clausura<sup>7</sup>. En torno a estas nuevas condiciones de sociabilidad, esta infancia comenzará a adquirir la significación psicocultural que hoy se le atribuye.

No obstante no todo los niños corrían la misma suerte, gran cantidad de niños eran excluidos de cualquier de estas formas para su formación. Estos niños seguían transitando su infancia en las calles sin espacios diferenciados de los adultos. Otros, recluidos en talleres artesanales en procesos de duración más prolongados que lo que exigía estrictamente la iniciación a los oficios. Como puede observarse la concepción de la escolarización de la infancia no fue igualitaria ni común para todos los niños.

En el siglo XVIII, comienzan a consolidarse las ideas y prácticas modernas acerca de los tiempos y espacios de la infancia. Si bien Rousseau, fue un hombre de su tiempo y en este sentido comulga con las ideas de la Ilustración, éstas no eran homogéneas sino que presentaban una diversidad de postulados y propuestas que diferían entre sí. Esto puede verse claramente en la concepción que propone Rousseau de una educación sin escuelas, una educación que tenía como espacio aquel construido en la interacción y conversación entre un maestro o preceptor y su discípulo. Según Quiceno Castrillón<sup>8</sup> este posicionamiento toma por objeto al hombre, que a través de ciertos procesos y de sus propios medios, crea el espacio para vivir. El espacio se localiza entonces, en el individuo, en su cuerpo, en su espíritu. Educar al hombre es hacer posible que éste cree su propio espacio; mediante su razón o entendimiento el hombre instala conscientemente su cuerpo y su alma en un entorno o ambiente para vivir.

En cambio, pero también con influencia de las ideas de la Ilustración, se comienza a pensar en instituciones escolares creadas por el poder de la autoridad, en el marco de la creciente constitución de los Estados nacionales y su separación de la iglesia, en el conocido proceso de secularización, y que implica la asignación de un lugar, de un espacio al hombre como ciudadano. Estos espacios escolares

---

<sup>7</sup> Escolano Benito, A. (2000) *Tiempos y Espacios para la escuela*. Madrid, Ensayos históricos. Biblioteca Nueva.

<sup>8</sup> Quiceno Castrillón, H. (2009) *Espacio, arquitectura y escuela*. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, mayo-agosto, 2009. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia. págs. 11-27.

empiezan a concebirse con los principios postulados por el Higienismo<sup>9</sup>. Esta corriente de pensamiento y acción, con implicancias en los ámbitos médico-sanitarios y sociales, planteó como centro de sus preocupaciones la salud física y mental de los seres humanos y significó una nueva regulación en el campo del urbanismo, de la vivienda, en los hábitos alimenticios, la vestimenta, los modos y ritmos de vida y de trabajo, las costumbres en general y, en especial, la procreación, la crianza y la educación infantil. La escuela y la familia constituyeron, desde su inicio, dos de los lugares privilegiados de su intervención. Estos espacios, eran muy diferentes a lo propuesto por Rousseau, porque estaban pensados con una lógica externa al individuo; el espacio era creado por una autoridad externa, con regulaciones estrictas que atendían a una escala mayor, como las poblaciones y las nuevas circunstancias derivadas de los procesos migratorios a las ciudades y el desarrollo del capitalismo como rasgos significativos de los nuevos tiempos.

Hacia fines del siglo XIX y el XX se consolidan los sistemas educativos, que implicaron la creación en nuestro país, tanto por el Estado nacional como provincial, de edificios escolares específicos para tal fin bajo la influencia principalmente del higienismo. Desde el punto de vista pedagógico, el normalismo es la corriente pedagógica que logra predominar. Esta corriente sostenía la existencia de una norma general la cual servía de parámetro para medir cada una de las singularidades e indicar quien responde y quien se “desvía” de tal parámetro. En este sentido educar era “civilizar” o sea inculcar una cultura considerada superior a un grupo heterogéneo de la población entre los cuales se hallaban indígenas, gauchos, inmigrantes, entre otros. Sobre estos pilares se construyeron los sistemas educativos, la instrucción pública, y la obligatoriedad escolar a finales del siglo XIX y principios del XX.

El normalismo desde el punto de vista pedagógico implica la centralidad de aula, pensada desde el punto de vista del adulto, como espacio privilegiado para la enseñanza; la centralidad de la figura del docente en esa transmisión, el agrupamiento de los niños por edades y en torno a conocimientos específicos implicó la estructuración de la escuela en aulas –los actuales cursos- diferenciándose de aquellos espacios/aulas comunes en donde se impartía a niños de diferentes edades y diferentes conocimientos a la vez.

---

<sup>9</sup> Si bien el Higienismo toma fuerza a comienzos del siglo XIX, sus principios ya aparecen en decisiones, acciones y recomendaciones de los siglos XVII y XVIII. El Higienismo es una corriente que considera a la enfermedad como un fenómeno social. Habla de la necesidad de tener ciertas condiciones de salubridad en el ambiente de la ciudad (iluminación, cloacas, agua corriente, etc.) para contrarrestar epidemias y enfermedades que afectan a gran parte de la población, fundamentalmente pobre y desnutrida.

La escuela se concebía como el espacio para ordenar y encausar las conductas sociales, no solo disciplinando sino también constituyéndose en una especie de laboratorio en el que se formaban ciudadanos, promoviendo una cierta regularidad (norma) en la conducta de la gente. En este sentido la escuela primaria era una propuesta de instrucción, de socialización y formación moral y estética.

Este formato escolar que hegemonizó la producción de la educación en nuestro país, logró persistir, en muchos de sus rasgos, hasta nuestros días. La dimensión espacial fue uno de los elementos fundamentales en ese formato, no obstante permaneció bastante acallado en el debate pedagógico. La fuerza de su reproducción estuvo dada por su naturalización y por los efectos de la invisibilización.

Lamentablemente por razones de extensión, no podemos explayarnos en algunos movimientos pedagógicos que intentaron, aunque con poca suerte, disputar esta hegemonía a la pedagogía normalista. No obstante, entendemos que las importantes mutaciones culturales y sociales producidas durante el siglo XX y principios del XXI han atravesado los sistemas escolares y puesto en crisis muchos de los postulados de esas pedagogías modernas. Hoy nos encontramos con escuelas organizadas espacialmente según esas pedagogías pero que las nuevas demandas sociales, los actuales modos de ser niños y jóvenes, las redefiniciones acerca del sentido de la educación, configuran un nuevo escenario desafiante, que implica pensar y diseñar otros modos de espacialidad escolar.

Luego de este recorrido histórico, a continuación planteamos dos experiencias<sup>10</sup>, que a mi entender, configuran otras posibles maneras de entender el espacio escolar.

**Otros modos de producción del espacio escolar.** La experiencia cotidiana de los sujetos en y con la espacialidad de las instituciones educativas se manifiesta en diversas prácticas de espacialidad, que reproducen, cuestionan y transforman formas de espacialidad instituidas y solidificadas, construidas en el marco de determinadas condiciones sociales, culturales y políticas.

La primera experiencia se trata de la creación de un espacio literario en la sala de espera de un centro de salud municipal ubicado en la periferia de la ciudad de Córdoba. En articulación un jardín de infantes municipal y una escuela secundaria provincial de la zona realizan esta propuesta y la llevan a cabo. La idea es crear un espacio de lectura, de promoción a la alfabetización y de oferta cultural para los niños y familiares que esperan ser atendidos en el centro de salud. Este proyecto surge en el marco de un trabajo en red entre diversas instituciones de esa comunidad. En primer lugar se acondiciona el lugar, se equipa

---

<sup>10</sup> Estas experiencias forman parte del material empírico correspondiente al trabajo de campo de la tesis de doctorado "Espacio escolar y sujetos. Políticas y Experiencias", FFyH, UNC, 2015.

con libros de las propias bibliotecas de las escuelas y donaciones, y se realizan actividades de animación a la lectura organizadas por alumnos, profesores y directores con las personas que están en la sala de espera. Estas actividades literarias permanecen durante todo el año en la sala de espera.

La segunda experiencia, también corresponde a una escuela en la misma zona. Esta escuela tiene aproximadamente 14 años de antigüedad y los niños y jóvenes que asisten son de los barrios aledaños, barrios consolidados. Hace unos años se instala un grupo de familias en un plan de viviendas construido en terrenos cercanos a la escuela. Estas familias llegan a esas tierras como consecuencia de la erradicación de una villa. La escuela comienza a recibir a estos “nuevos” niños. El ingreso de esta población genera algunas tensiones en el interior de la escuela manifestándose por ejemplo en expresiones tales como “la escuela ya no es la misma, antes nos conocíamos bien, nosotros los docentes conocíamos a los papás de cada uno de los chicos, eso ahora cambió.” Estas opiniones no son generalizadas ni homogéneas pero si comienzan aparecer en el discurso y en las representaciones que se construyen de la escuela, induciendo cierta desconfianza en torno a los nuevos alumnos y sus familias. La profesora de Educación Física, a solicitud de algunos alumnos, organiza una salida a una plaza que está en ese nuevo barrio. Y lo que sucede en esas salidas es que los estudiantes que viven en el nuevo barrio toman protagonismo guiando a los otros estudiantes y a la propia profesora. Se crea un espacio donde el conocimiento y la palabra de los “nuevos estudiantes” son puestos en valor. En esa caminata que comparten estudiantes y profesora se producen varios desvíos porque los nuevos estudiantes quieren mostrar a sus compañeros dónde viven, cuál es su casa, en palabras de la profesora: “un recorrido de 7 cuadras termina siendo de 15 porque todos quieren mostrar dónde viven”.

Sin duda las dos actividades constituyen una experiencia que expande los límites físicos y simbólicos de la escuela. Son experiencias que posibilitan otros espacios distintos a los tradicionales. Hay algunos aspectos que me gustaría subraya y destacar respecto a estas experiencias:

Estas salidas se constituyen en una grieta, en un intersticio, que en palabras de Rockwell<sup>11</sup> significan una *resistencia*, una fuerza que se opone a otra fuerza que se considera activa. En nuestro caso directivos,

---

<sup>11</sup> Rockwell, E. (2006) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires. Disponible en <http://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf> (consulta 1 de junio de 2014)

docentes y estudiantes opone resistencia al mandato activo –de la propia institución y de la burocracia ministerial- de mantenerse quietos, previsibles, de no traspasar los límites de la propia escuela, de no salirse de la rutina, organizando y sosteniendo una propuesta de salidas y de intercambio con diferentes instancias del exterior, que luego se retoman y se trabajan pedagógicamente en la escuela. También podemos decir que lo que se pone en jaque es la tradicional concepción de la escuela como espacio cerrado, de la escuela como espacio de conservación de un saber que hay que transmitir a quienes forman parte de ella. En estos casos que presentamos, la escuela genera condiciones para que este saber se produzca fuera de sus límites físicos, le da un valor a esos conocimientos y los trabaja como parte de su proyecto pedagógico.

Otra lectura posible a estas situaciones de salidas y/o acciones articuladas con otras instituciones, nos la posibilitan Deleuze y Guattari<sup>12</sup> con el concepto de *rizoma*. Los autores sostienen que *rizoma* no es una raíz sino un “tronco subterráneo...el rizoma posee muy diversas formas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos, hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos” (págs. 29 y 30). Proponen este concepto-metáfora como alternativa a la idea tradicional de vinculación o encadenamiento de tipo deductivo y lógico, una concepción que sostiene estructuras arborescentes o jerárquicas. Estas últimas, remiten a un centro, a un tronco común, como origen y desarrollo de las ramificaciones. Este tipo de pensamiento o explicación, según los autores, ha sido lo predominante en la modernidad. Los sistemas árbol-raicilla, carecen de conexiones con el afuera, pueden pensar cierta multiplicidad pero siempre remitiéndose a la unidad. En cambio pensar lo rizomático -el pensamiento rizoma- posibilita la multiplicidad, rompe con la unicidad y la linealidad del saber, del relato. Deleuze y Guattari enuncian seis principios del rizoma: conexión, heterogeneidad, multiplicidad, ruptura del significante, cartografía, calcomanía. No es nuestra intención en este artículo desarrollar cada uno de estos principios y profundizar en su análisis, sólo tomaremos algunas ideas que este concepto nos sugiere y nos resultan valiosas a los fines de explicar las experiencias del espacio escolar.

Según los principios de conexión y de heterogeneidad, cualquier punto del rizoma puede ser vinculado con cualquier otro punto, a diferencia del árbol y la raíz que siempre fijan un orden unidireccional. El pensamiento rizoma remite a la multiplicidad, si se encierra en sí mismo comienza a perder intensidad, necesita lo heterogéneo y las conexiones con el afuera.

---

<sup>12</sup> Deleuze, G. y Guattari, F. (2009) *Rizoma*. México, Editorial Fontamara.



Lo múltiple es dejar de subsumir lo heterogéneo bajo el abrigo de lo uno. En un rizoma continuamente hay líneas de fuga. Las multiplicidades se definen por el exterior: por la línea de fuga o de desterritorialización. En estas líneas de fuga, pueden aparecer organizaciones que reestratifiquen y que reintegren el poder a un centro significativo. Este siempre es un riesgo. No obstante, a diferencia de la lógica del árbol que es copia, el rizoma es *mapa*. El mapa es abierto, capaz de ser conectado en todas sus dimensiones, alterable, puede recibir frecuentemente modificaciones. El mapa es una interpretación del territorio y, a la vez, sirve para recorrerlo en varios sentidos posibles.

“Existen en los rizomas, estructuras de árbol o de raíces, e inversamente, la rama de un árbol o la división de una raíz pueden ponerse a brotar en forma de rizoma...La contabilidad y la burocracia proceden por copia; pero también pueden ponerse a surgir, a lanzar tallos de rizoma, como en una novela de Kafka.”<sup>13</sup>

Estas ideas planteadas por los autores nos posibilitan algunas reflexiones. Como señalamos en la primera parte de este escrito, la escuela como institución moderna se erige como espacio de unicidad; en nuestro país fue uno de los principales dispositivos para la homogeneización de lo diverso, un espacio de transmisión de valores, normas y conocimientos que pretendían ser comunes a todos y que implicó, en la mayoría de los casos, la obturación de otros saberes y concepciones del mundo de los sectores o grupos menos favorecidos. La escuela significó la territorialización de un proyecto dominante en el cual subyacía un optimismo pedagógico, que consideraba que a través de la educación podrían producirse cambios en el orden económico, político y social. El modelo de sistema educativo se nutrió de diferentes influencias ideológicas que se fueron amalgamando: el Liberalismo, y sus postulados para la formación de ciudadanos con derechos y obligaciones; la Ilustración, con la idea de que la educación aportaría a la consolidación de un nuevo orden para lo cual instaló las propuestas de obligatoriedad, gratuidad y laicidad y el Positivismo que sostenía que la escuela era el lugar donde se transmitía la cultura legítima más evolucionada y válida, fundada y avalada en criterios científicistas<sup>14</sup>. Este modelo de escuela

---

<sup>13</sup> Deleuze, G. y Guattari, F. (2009) *Rizoma*. México, Editorial Fontamara (págs. 46 y 47)

<sup>14</sup> Pineau, P. (2001) “¿Por qué triunfó la escuela?” En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

moderna, de los siglos XIX y principios del XX, se ha visto interpelado por los importantes cambios culturales y sociales de estos últimos tiempos<sup>15</sup>.

En este marco, planteamos que ciertos movimientos y acontecimientos en las escuelas como los que reseñamos como experiencias pueden leerse como desplazamientos o líneas de fuga respecto al modelo escolar territorializado, organizado y significado de forma única y homogénea. Estos movimientos, se producen en el encuentro con el afuera de la institución, tienen que ver con el traspaso de las fronteras físicas/materiales y simbólicas. En esas salidas y articulaciones con otras instituciones como extensiones de la institución, en esos desplazamientos, se construyen otros significados del espacio escolar. Esto sucede en la creación de la biblioteca en la sala de espera del Centro de salud y también en la salida a la plaza del nuevo barrio que habilita un encuentro entre alumnos y éstos con la profesora en otras condiciones.

Se trata de experiencias que extienden los límites del espacio de la escuela. Son una expansión a modo de rizomas que crecen y se extienden sobre el territorio social, no como una copia sino en el sentido de mapa que plantean Deleuze y Guattari. Un mapa que posibilita diversos recorridos y explora otros territorios. En este sentido, sostenemos que lo que sucede en la sala de espera del Centro de salud y en el recorrido de la clase de Educación Física por el barrio de los chicos “nuevos” son otros modos de lo escolar; la escuela está y se produce ahí, pero con un desplazamiento del sentido tradicional, se desterritorializa, no solo físicamente sino también produciendo otros sentidos y significados, por la posibilidad de otras interacciones y penetraciones entre lo social y lo escolar. Los actores sociales de las propias instituciones junto a otros actores de la comunidad, crean las condiciones y la oportunidad para que en esos espacios suceda algo diferente, en un caso a partir del potencial simbólico de la lectura y en el otro reconociendo y legitimando saberes de los propios alumnos. En estas experiencias las instituciones educativas incrementan y diversifican la relación con la comunidad y a la vez ésta modifica su visión, percepción y representación de aquellas. Se trata de un movimiento de desterritorialización que territorializa en un nuevo espacio, que implicó un desplazamiento y la aparición de nuevas y diversas interacciones. Pero como decimos, no se trata de una experiencia que se produce fuera de la

---

<sup>15</sup> Para profundizar en estos cambios y mutaciones sociales y culturales puede recurrirse a Graciela Tiramonti, (2004) (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Buenos Aires, Manantial; y a Verónica Tobeña (2011) La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En Tiramonti, G. (comp) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires, Flacso. Homo Sapiens.

escuela, eso también es escuela, porque la producen los alumnos, los docentes, los directivos y a la vez, eso que sucede, atraviesa, interpela y enriquece la experiencia escolar que se desarrolla dentro del edificio, como límite y posibilidad física de la escuela.