



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
(UPTC)

Acevedo 23Vásquez, Leidy Daniela
La experiencia escolar como trinchera. Conversaciones sobre escuela cotidiana y educación
Praxis & Saber, vol. 14, núm. 38, 2023, Julio-Septiembre, pp. 21-39
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n38.2023.15622>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477278725003>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

UPEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La experiencia escolar como trinchera. Conversaciones sobre escuela cotidiana y educación

Leidy Daniela Acevedo Vásquez ¹ 

Artículo de investigación



¹ Universidad de Antioquia
ldaniela.acevedo@udea.edu.co 

Recibido: 23/03/2023
Revisado: 02/05/2023
Aprobado: 29/07/2023
Publicado: 27/08/2023

Resumen

Este artículo deriva de una investigación doctoral¹ con diseño cualitativo y paradigma hermenéutico, que buscó comprender los sentidos de existencia de la escuela colombiana a través del estudio de caso múltiple, como enfoque que orientó la documentación de la realidad cotidiana de cuatro escuelas públicas -urbanas y rurales- de Antioquia, mediante observaciones, registros fotográficos y relatos de experiencia en grupos focales y entrevistas conversacionales. Los hallazgos dejan contribuciones al campo de la cultura escolar al proponer la experiencia escolar como un entramado multidimensional, conjuntivo y tensional en el que circulan saberes prácticos compartidos y convergen lógicas contrarias cuyas fuerzas erosionan e impulsan el territorio escolar; en su cualidad táctica, se atrinchera la escuela para resistir ante la crítica de sus detractores y habilitar, a partir de las invenciones cotidianas que gestan maestros y estudiantes, otras posibilidades que sostienen su histórica existencia.

Palabras clave: escuela, enseñanza pública, educación, experiencia escolar, cultura escolar

¹ Titulada: Modos de configuración de la experiencia escolar en cuatro instituciones educativas de Antioquia. Un estudio sobre los sentidos de existencia de la escuela en Colombia. Realizada en la Universidad de Antioquia.

School Experience as a Trench: Conversations on Everyday School and Education

Abstract

This article derives from doctoral research with a qualitative design and hermeneutic paradigm, which sought to understand the meanings of the existence of the Colombian school through a multiple case study method. This method guided the way the daily reality of four public schools (urban and rural) located in Antioquia, Colombia, was documented through observations, photographic records, and accounts of experience in focus groups and conversational interviews. The findings leave contributions to the field of school culture by describing the school experience as a multidimensional, conjunctive, and tensional framework in which shared practical knowledge circulates and opposing logics converge, whose forces erode and promote the growth of the Colombian school territory. In its tactical quality, the Colombian school entrenches itself to resist the criticism of its detractors and to enable, from the daily inventions that teachers and students generate, other possibilities that sustain its historical existence.

Keywords: school, public education, education, school experience, school culture

A experiência escolar como trincheira: conversas sobre educação e escola cotidiana

Resumo

Este artigo decorre de uma pesquisa de doutorado concebida de forma qualitativa e sob o paradigma hermenêutico, que buscou compreender os sentidos de existência da escola colombiana por meio de um estudo de caso múltiplo, como abordagem que orientou a documentação da realidade cotidiana de quatro escolas públicas - urbanas e rurais - em Antioquia, por meio de observações, registros fotográficos e relatos de experiência em grupos focais e entrevistas conversacionais. Os achados contribuem para o campo da cultura escolar ao propor a experiência escolar como uma trama multidimensional, conjuntiva e densa, na qual circulam saberes práticos compartilhados e convergem lógicas opostas cujas forças causam erosão e impulsionam o território escolar. Em sua qualidade tática, a escola se entrincheira para resistir à crítica de seus detratores e possibilitar, a partir das invenções cotidianas criadas por professores e alunos, outras possibilidades que sustentam sua histórica existência.

Palavras-chave: escola, ensino público, educação, experiência escolar, cultura escolar

Escenario que contextualiza la problematización

La literatura académica de los últimos cuarenta años en Colombia ofrece tendencias de discusión sobre la escuela en relación con las metáforas fabril y carcelaria, las cuales han servido al trabajo intelectual para explicar cómo los dispositivos modernos de producción y disciplinamiento organizaron las condiciones históricas del surgimiento de esta institución en el siglo XVIII como proyecto de escolarización. Cuestionamos los usos que algunas posiciones de la política educativa y perspectivas psicopedagógicas e innovadoras hacen de tales metáforas, para elaborar toda una perorata que denigra el formato tradicional de la escuela y exige su desaparición o re-invenición bajo los estándares de la ya naturalizada «calidad educativa».

Partimos de la reducción que estas posturas detractoras hacen a la existencia de la institución escolar al pregonar su supuesto agotamiento y pérdida de sentido, y nos sumamos a las apuestas que en Argentina, México y España orbitan próximas a la defensa que hacen Simons y Masschelein (2014; 2019), para recuperarla como cuestión pública y forma pedagógica. En la revisión de los antecedentes identificamos la categoría de la *experiencia escolar* para estudiar las dinámicas colectivas y contribuir a su apología desde la reconstrucción de su sentido y de su permanencia; los estudios revisados han abordado dicha categoría en relación con tres líneas de indagación:

La primera, inscrita en la perspectiva de la sociología de la educación, se interesa por los procesos de socialización, subjetivación e inclusión de las culturas juveniles en sus trayectorias educativas (Tenti, 2021) y vivencias escolares (Bayón & Saraví, 2019), en medio de contextos de desigualdad y vulnerabilidad social (Arceo *et al.*, 2019).

La segunda sitúa la categoría en el campo de la cultura escolar. Su foco de análisis es la micropolítica de la escuela cotidiana (Rockwell, 1995; Arata *et al.*, 2018) desde distintos ángulos como: el currículo oculto, el formato escolar clásico (Baquero *et al.*, 2007), las tecnologías escolares y la cultura material de la escolarización (Dussel, utilizando conceptos de las teorías postestructuralistas sobre la identidad y su constitución paradójica. Poniendo en cuestión la hipótesis de que la expansión de la escuela fue un movimiento ascendente y progresivo, analiza cómo se construyó la equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneización en el espacio educativo latinoamericano, y cómo esta equivalencia congeló a las diferencias como amenaza o deficiencia. A partir de dos ejemplos (las pedagogías normalizadoras y el uso de delantales en las escuelas argentinas 2018, 2019; Brailovsky, 2012, 2020). Sus estudios sospechan de los discursos conservadores que se disfrazan de novedad, y trascienden la crítica burocrática que se le ha hecho a la escuela, buscando desvelar los sentidos que se atenúan en los rasgos de la forma tradicional escolar; celebran así el triunfo de su dimensión histórica, democrática y pública (Pineau *et al.*, 2001; Fiorucci & Bustamante, 2019) y la comprenden como institución que, aunque jaqueada por múltiples demandas, persiste en su rol de dar trámite cultural al enigma subjetivo (Southwell, 2020) a partir de la naturaleza afectiva de su orden social (Kaplan, 2019).

La tercera línea de indagación ubica la categoría en cuestión en el centro de los debates académicos que, en el panorama internacional y nacional, se generaron durante la pandemia: indagan por su dimensión intersubjetiva, socio-emocional (Ballén *et al.*, 2021), transmisora, cultural (Vargas, 2020; Tarabini, 2020) y material (Dussel & Páez, 2022; Castro & Cárdenas, 2023)

como condiciones que hacen posible el sostenimiento del vínculo educativo y la forma escolar pública, reafirmando su rol y compromiso para atenuar las brechas de desigualdad socioeducativa.

Por su parte, Álvarez *et al.* (2021) reconocen la *experiencia* como noción potente para revalorar el papel social y cultural de una escuela presencial imprescindible, por lo cual celebramos el terreno investigativo que se ha abonado al respecto (Álvarez, 1991, 1995, 2020, 2021) para confrontar la visión ahistórica con que, en Colombia, se ha cuestionado infructuosamente esta categoría. Así mismo, proponen comprender su supervivencia, desde la categoría de la gramática del saber escolar, como espacio de producción de saberes, prácticas, disciplinas, materialidades y culturas.

Destacamos los esfuerzos recientes por acercar al trabajo intelectual de nuestro país las perspectivas de la sociología de la experiencia escolar (Hernández, 2022) y la filosofía de la educación (Masschelein, 2019; Díaz, 2022; Valenzuela, 2023), pues son caminos fértiles para hacer frente a la normalización de una supuesta escuela en crisis y la instrumentalización de la noción de *experiencia escolar*, efectuada a partir de los usos imprecisos que la adjetivan como «significativa o exitosa».

La experiencia escolar. Ecos del pensamiento filosófico y sociológico

La tradición filosófica (Dewey, 1938; Benjamin, 1989; Larrosa, 2006; Jay, 2009) entiende las propiedades de la *experiencia* en relación con el sentido de lo vivido, el cual emerge en un encuentro subjetivo y pre-reflexivo y, a la vez, intersubjetivo y público. Estas acepciones habilitan una comprensión de la *experiencia escolar*, como un acontecimiento extraño e ineludible que se vive en el encuentro, íntimo y público, de maestros y estudiantes y se sostiene en el vínculo educativo. Pero esta experiencia no es sólo vivida, la tradición sociológica (Berger & Luckmann, 1966; Dubet, 1994; Dubet & Martuccelli, 1998), ofrece herramientas conceptuales que trascienden el matiz de receptividad de toda vivencia y permiten comprenderla, además, como una construcción social e histórica, fundamentada en la capacidad de agencia que tienen los actores sociales para actuar en el mundo y no sólo recibirlo pasivamente.

Así pues, comprendemos la *experiencia escolar* como aquella que, en principio, acontece, irrumpe y se recibe; pero, una vez maestros y estudiantes habitan la escuela, fraguan e inventan – en medio de la complejidad de su “forma pragmática” (Dewey, 1938) – modos plurales de ser y de configurar su propia realidad escolar cotidiana, en sintonía con los sentidos desde los cuales estos sujetos hacen posible la institución escolar y le otorgan una “especialidad, especificidad, exclusividad e intimidad social que no guarda parangón con otros lugares e instituciones de la sociedad” (Jackson, 1968, p. 48).

Un estudio a propósito de la experiencia escolar

La investigación doctoral de la que parte este artículo tuvo como propósitos comprender esos modos de configuración de la *experiencia escolar* y desvelar los sentidos de existencia de la escuela colombiana; se desarrolló en el lapso del 2019-2023, y transcurrió en medio de los efectos del cierre de las escuelas producido por la pandemia¹. Su metodología se orientó bajo

¹ En el 2020 se declaró la existencia de la pandemia COVID-19 por la cual fue obligatorio el cierre de las escuelas.

el diseño cualitativo, el paradigma hermenéutico y el estudio de caso múltiple como enfoque a través del cual se realizó la documentación sistemática de la realidad cotidiana de cuatro instituciones públicas –rurales y urbanas– de Antioquia, en del nivel de básica primaria.

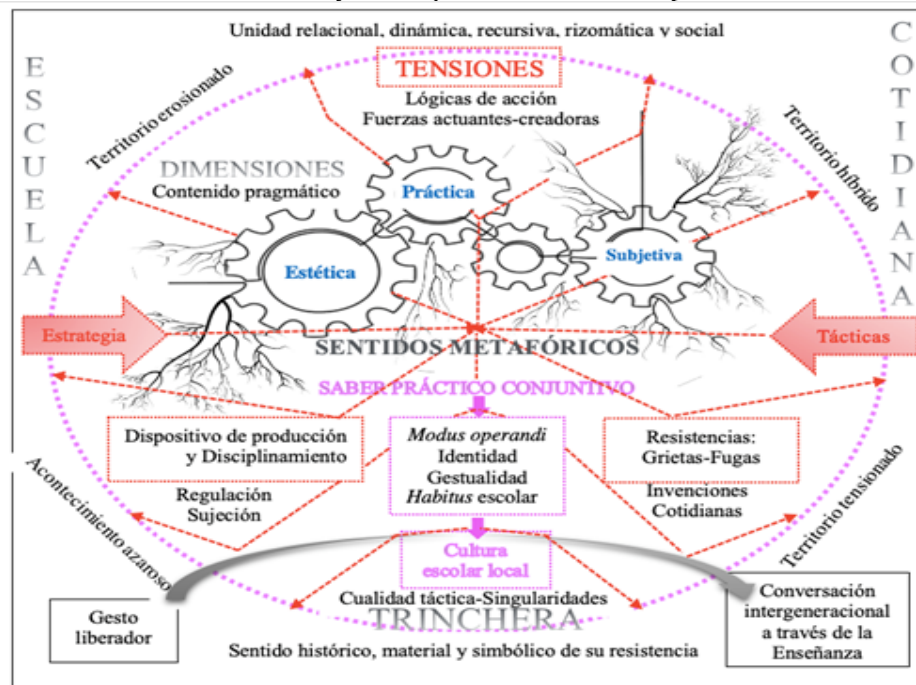
La información se generó a partir de observaciones participantes, registros fotográficos y relatos de experiencia provocados en entrevistas conversacionales y grupos focales con el uso de la foto-narrativa, foto-elicitación y herramientas cartográficas. La construcción de redes temáticas (Attride-Stirling, 2001) fue la herramienta analítica que, en clave interpretativa de la *experiencia escolar*, favoreció la reconstrucción de los sentidos subyacentes desde los cuales maestros y estudiantes hacen posible la existencia local de su escuela.

Resultados y discusión

Proponemos comprender la *experiencia escolar* como una categoría conceptual y metodológica, la cual es preciso abordar desde tres adjetivaciones: multidimensional, conjuntiva y tensional; la primera alude a las dimensiones estética, práctica y subjetiva que la configuran; la segunda al saber práctico compartido que constituye una cultura escolar local y la tercera a las tensiones en medio de las cuales emergen los sentidos metafóricos que hacen posible la escuela en tanto invención cotidiana. A continuación profundizamos cómo se relacionan estos conceptos en el entramado experiencial:

Figura 1

Entramado multidimensional, conjuntivo y tensional de la experiencia escolar



Nota. Los iconos y palabras de color azul representan cada dimensión de la experiencia escolar; los de magenta su cualidad conjuntiva y los de rojo la tensional. Los conceptos que se relacionan los desarrollamos a lo largo del texto.

La “escolar”, una “experiencia” multidimensional

En la Figura 1 visualizamos el carácter multidimensional de la experiencia escolar como una red de relaciones diversificadas que confluyen en sus modos de configuración y que la constituyen en una unidad relacional, social, dinámica, recursiva y “rizomática” (Deleuze & Guattari, 1988) cuyos estratos anudan una trama compleja de modos de decir y hacer, rituales, saberes, corporalidades, materialidades, espacialidades, temporalidades y sujetos que organizan el contenido pragmático de su dimensión práctica, estética y subjetiva; sus propiedades distintivas dan cuenta de la “simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historia” (Jackson, 1968, p. 17) en que acontece la vida escolar. Veamos cómo estas dimensiones configuran la unidad experiencial a través del relato de estudiantes de cuarto y quinto grado de la escuela urbana caso N° 4:

Relato: El Triunfo de Los leones y las Leonas

Investigadora: ¿Qué otro nombre le darían a esta escuela?

Estudiante 1: El Triunfo de los Leones y las Leonas, porque trabajamos en manada, nos ayudamos y somos unidos, nos divertimos en los descansos mientras hacemos la fila para saltar lazo, bailamos o entrenamos en la cancha, si se presenta algún conflicto aprendemos a solucionarlo.

Estudiante 2: Aquí, los profes nos reciben en la puerta, entramos en fila y por orden de grados, nos dan comida en el restaurante; hay días donde venimos de ropa y jugamos con los profes, pero para disfrutar de las actividades hay que portarnos bien.

Estudiante 3: Vamos a la biblioteca a leer y estudiar, preparamos obras para los actos cívicos y las formaciones donde rezamos, cantamos, nos dan avisos importantes o nos dicen cómo nos estamos manejando. En las clases nos enseñan a pensar en otras carreras para cuando estemos grandes, por ejemplo, ser un ingeniero o un arquitecto. (Comunicación personal, 2022, julio 21)

La *experiencia escolar*, se entiende en relación con las subjetividades que la viven y la construyen cotidianamente. En la escuela *El Triunfo de los Leones y las Leonas*, así llamada por los autores del anterior relato, maestros y estudiantes hacen existir su escuela desde prácticas cotidianas, triviales y corrientes (hacer tareas, estudiar, leer, escribir, jugar, bailar, comer, celebrar juntos), que organizan los “elementos discursivos y no discursivos” (Reckwitz, 2002) de su *performance* cotidiano en correspondencia con las actividades seculares y “formas rutinizadas” (recibir en la puerta, hacer la fila, hacer formación, orar, cantar, escuchar en los actos cívicos, cumplir las normas) que ensamblan una gestualidad ritualística (McLaren, 2005) que es propiamente escolar.

A esta gestualidad subyacen funciones normativas y repertorios de valoración colectivos y simbólicos que conforman el universo visible y perceptible de una estética *sui generis*, la cual nombramos en este estudio como la estética de lo público, que de acuerdo con Rancière (2004) y Mandoki (2006) la entendemos como una experiencia de inmersión cotidiana, configurada a partir del reparto de lo sensible y del encuentro con las matrices estéticas que hacen distintiva la urdimbre de las escuelas públicas; en la cartografía de la Figura 2, estos estudiantes grafican y relatan a partir de fotografías dichas matrices cuando hacen alusión a los saberes escolares

que les enseñan, los espacios que se disponen y transitan en la arquitectura de su escuela, los momentos en que transcurre su jornada escolar (entrada, clase, ida al restaurante, descanso, leer en la biblioteca...) y las sensorialidades (diversión, disfrute, gusto) que experimentan durante la misma.

Figura 2

Grupos focales “Fotografiando y Cartografiando Nuestra Escuela” mediados por la foto-voz



Nota. Archivos del trabajo de campo en la escuela urbana caso N°4, 21 de julio de 2022

A propósito de un saber práctico compartido que crea una experiencia escolar conjunta

En medio de su multidimensionalidad son visibles elementos comunes que caracterizan a las escuelas y las distinguen de otras instituciones sociales; no obstante, las sutilezas en los modos en que maestros y estudiantes se relacionan con el contenido pragmático de la unidad experiencial hacen que cada escuela sea algo diferente, así lo expresan los estudiantes de quinto grado de la escuela rural, caso N° 2, en la introducción del libro que construyeron en uno de los grupos focales acerca de cómo funciona su escuela, el cual se ilustra en la Figura 3:

Figura 3

Grupo Focal “Narrando Nuestra Escuela” mediado por la literatura



Nota. Archivo del trabajo de campo en la escuela rural caso N°2, 30 de septiembre de 2021

Relato: Nuestra escuela es algo diferente

Todos sabemos que algunas escuelas son altas, bajas, largas, anchas, coloridas, que están en la mitad de la nada o en la ciudad, que hay profesoras rabiosas, amorosas, aburridas, parlanchinas, calladas, etc. También hay escuelas con cercas, canchas, cientos de estudiantes o apenas 40 en total. Para no alargar mucho, hay tareas difíciles, fáciles, largas, divertidas o ¡hasta no hay tarea! ¡eso sería la gloria! En fin, *nuestra escuela es algo diferente. ¿Pero diferente cómo?* Está en la mitad de la nada, en medio de la comunidad, tenemos pájaros e insectos que les gusta visitarnos, las tareas son fáciles y difíciles, tan sólo somos 25 niños (en una de dos instituciones) mientras en la otra son 130, o más ¡eso ya hace la diferencia!

También hacemos cosas muy interesantes como yoga, el programa radial y de memoria

con nuestros ancestros, «Divertí-siembra»², plantas medicinales, visitantes en casa, diálogo con nuestros biólogos amigos, lecturas para otro mundo y la aventura de leer ¡Les queremos mostrar cómo han sido nuestras experiencias! (Comunicación personal, 2021, septiembre 30)

Lo que hace diferente a una escuela de otra, es, justamente, la configuración de un saber práctico compartido, el cual da cuenta de normas lingüísticas, habitualidades, patrones, reglas, principios y marcos orientadores implícitos en las acciones e interacciones diarias; en esta escuela, por ejemplo, su presencia tácita se percibe en los decires y haceres espontáneos que constituyen la subjetividad rural y campesina de sus estudiantes. Una vez apropiado el *modus operandi* que subyace al desenvolvimiento cotidiano, se configura un *habitus* escolar que constituye la “identidad integradora” (Dubet, 1994, p. 103) de la cultura local de su institución; dicho saber advierte de habilitaciones, autorizaciones, permisos y códigos comunes implícitos en las relaciones e interacciones cotidianas entre los maestros y estudiantes, en las cuales circulan las formas de sentido desde las cuales habitan su escuela y su territorio.

Consideraciones acerca de la cualidad tensional de la experiencia escolar

En el entramado multidimensional y conjuntivo co-existen fuerzas aleatorias y creadoras que entran en pugna para tensionar, resistir e impulsar a los maestros y estudiantes que construyen la experiencia escolar desde sus interacciones cotidianas; estas fuerzas tensionales devienen de lógicas de acción contrarias que convergen y se repelen en un campo relacional donde tienen lugar procesos simultáneos de “reproducción” (Bourdieu & Passeron, 1977) y de resistencia y lucha (Giroux, 2001) los cuales pudieron percibirse en los relatos y las observaciones a las clases (ver Figura 4) de la maestra de la escuela urbana caso N°3

Figura 4

Observaciones y entrevista conversacional mediada por la foto-elicitación



Nota. Archivo del trabajo de campo en la escuela urbana caso N°3, 13 de julio de 2022

Relato: Pinceladas de color y calor en el alma de los niños

La escuela ha cambiado mucho su esencia por estilos, programas, estrategias o caprichos de nuevos gobernantes que llegan al poder y quieren dejar en alto sus «innovaciones», desconociendo la historia y apuntándole a un estándar impuesto desde afuera, totalmente descontextualizado a la realidad del país, de la región, del estudiante. Y esto genera muchas presiones para nosotros los maestros, porque para muchos somos fácilmente reemplazables por un tutorial de YouTube, nos miden por la cantidad de contenidos que los

² Nombre que dieron los estudiantes y su maestra al proyecto que adelantan enfocado a la siembra y el trabajo de la tierra

niños escriban en un cuaderno o los libros que llenen en un año ¿Desde cuándo importa más un cuaderno que el mismo estudiante? ¿Cuándo éste pasó a ser menos importante que un estándar o una competencia? Por esto, pese a que a veces me siento como navegando contra la corriente, trato de camuflarme, de mimetizarme para sobrevivir en el entorno y salvaguardar el sentido que tiene para mí lo que hago al interior del aula: apostarle a *trazar pinceladas en el alma de los niños que le den color y calor*; porque eso es para mí este lugar: una oportunidad para dejar huella e ir transformando pacientemente mentes y corazones. (Maestra de escuela urbana N°3, Comunicación personal, 2022, julio 13)

Las directrices gubernamentales a las que alude esta maestra son la materialización de los cálculos a través de los cuales opera la racionalidad organizativa de la “estrategia”, término con el que De Certeau (1996, et al., 1999) denomina los sistemas y discursos totalizadores a través de los cuales se producen, planean, cuadriculan y dominan ciertos fines y metas. Las pinceladas que nombra, por su parte, constituyen las operaciones insinuadas y ocultas, multiformes y fragmentarias que crea al interior del orden estratégico, agenciado, idealizado y calculado para alterarlo y ponerlo a funcionar en otros registros, que hagan más sentido con las apuestas de su práctica profesional. También la maestra de la escuela rural, caso N°1, ilustra en sus narrativas e interacciones cotidianas con sus estudiantes, las familias y la comunidad (ver Figura 5) los efectos de un poder que es ejercido pero que, al tiempo, moviliza a la acción como consecuencia de las relaciones de alianza y confrontación, control y negociación.

Figura 5

Escenas cotidianas fotografiadas en las observaciones participantes



Nota. Archivo del trabajo de campo en la escuela rural caso N°1, 9 de junio de 2021

Relato: ¿Será que lo estoy haciendo bien?;Entonces... decidí jugármela!

Al principio las familias decían que aquí no se aprendía nada, que todo era muy diferente: las nuevas maneras de organizar los espacios y de aprender a leer, escribir y sumar significaban una ruptura a todo lo que estaban acostumbrados. Me sentí contra la pared: presionada, angustiada, fracasada y asfixiada por el peso de las demandas, porque una cosa es lo que espera el Ministerio de Educación Nacional, las familias, otra es la que esperan los niños y otra cosa lo que espero yo.

Me preguntaba *¿Será que lo estoy haciendo bien? ¿Qué hago si así también es el sistema, el modelo? ¿Y dónde quedo yo como maestra?* Y los niños también en esa tensión decían: «pero allá sí aprendemos, vea todo lo que tenemos en el cuaderno, vaya y verá que la profe no descansa». Entonces decidí jugármela y seguir con mi proyecto «Somos Escuela Rural», les expliqué qué pasaba antes en la escuela y qué pasaba ahora con la nueva profe, decidí conversar con ellos y con sus familias esa otra escuela protectora que estábamos construyendo juntos. Ahora me siento feliz cuando la comunidad valora y apoya lo que

hacemos. (Maestra rural N°1, Comunicación personal, 2021, junio 9)

Así, pues, cuando los maestros se permiten atravesar la indignación y las emociones que producen las tensiones producidas por la colisión de expectativas sociales y encargos estatales, agrietan, con “la creatividad dispersa, táctica y artesanal de [sus] maneras [o artes] de hacer” (De Certeau, 1996, p. 44) la esterilidad del terreno estratégico con procedimientos minúsculos que forman la contrapartida, y hacen de las fisuras producidas ocasiones fértiles para sacar provecho e idear, hábil y astutamente, sus propias jugadas.

Esta tensión dialéctica es la que hace de la escuela un territorio híbrido y erosionado a causa del impacto de las acciones de ataque y defensa (Figura 1); en palabras de Álvarez (1991), un lugar de contingencia, un “acontecimiento histórico de saber-poder que depende de circunstancias azarosas” (p. 22) y en las de Ball *et al.* (2012), un ensamblaje social frágil, tensionado, validado e impulsado de manera permanente por varios esfuerzos de redes de actores sociales que tienen intereses y compromisos dispares. Ante sus fragilidades, la escuela “se presenta en toda su vulnerabilidad” (Simons & Masschelein, 2014, p. 3) e inventa, gracias al papel creador de su vida cotidiana, trucos defensivos que retan las prescripciones oficiales y escudan – de sus acusadores – las acciones furtivas de su resistencia histórica.

La escuela se atrinchera en la cualidad táctica “incierto, elusiva y escurridiza” (Contreras & Pérez, 2010, p. 16) del entramado multidimensional, conjuntivo y tensional de la *experiencia escolar* para sostener el lado más intempestivo, discontinuo y espontáneo de su existencia; su formato arcaico –superficialmente– estático e inmutable, acoraza y mantiene a salvo, de la acción de la artillería, los trabajos artesanales y creativos mediante los cuales maestros y estudiantes se posicionan en los frentes de defensa de la trinchera, para reeditarlo cada día y hacer de los acontecimientos rutinarios, y aparentemente caóticos, sitio de erosión e irrisión de lo excepcional y extraordinario.

Experiencias localizadas y singulares de lo escolar

Referiremos un acontecimiento cotidiano por cada escuela, que nos permita ilustrar, desde las voces de sus protagonistas, los aspectos simbólicos de la metáfora en cuestión. En la escuela urbana caso N°4, en la Figura 6 las(os) maestras(os) conversaron a propósito de cómo perciben las acometidas que recibe esta institución:

Figura 6

Acontecimiento cotidiano: Entrar y salir de la escuela



Nota. Archivo generado en grupos focales y observaciones, escuela urbana caso N°4, 15 de julio de 2022

Relato: A mí me encanta verlos llegar. ¡Eso me llena mucho!

Investigadora: ¿Qué imagen del retorno a la cotidianidad de la escuela fotografiaron para confrontar las posiciones que ponen en cuestión su existencia?

Maestra 4: Yo los fotografié estudiando en la clase; en casa no aprendían igual. La pandemia mostró que la escuela presencial es necesaria.

Maestro 5: Yo la de los descansos, disfrutaban jugar en la cancha de la escuela.

Maestra 6: La imagen de verlos subir al salón cantando la canción: ¡Buenos días, buenos días, bienvenidos, bienvenidos a la escuela...qué bueno que están aquí nos sentimos muy felices, sin ustedes no hay escuela buenos días! reconfortó mi ser pedagógico porque me recordó que la escuela es un edificio, pero dentro de sus muros la gran fuerza que la hace existir son las prácticas que dinamizamos con ellos.

Maestra 7: A mí me encanta verlos llegar ¡eso me llena mucho!, por eso fotografié el momento de entrada y de salida: ellos ingresan felices, corretean, el uno alcanza al otro, su actitud expresa amor y deseo por estar aquí.

Maestra 8: Sí, a la salida también se van contentos para la casa, aunque tengan alguna nota por dificultades de convivencia, dicen que quieren venir a la escuela. Por esto es que no podría desaparecer. (Comunicación personal, 2022, julio 15)

En esta línea de acontecimientos triviales como los de la entrada y salida de la escuela, los estudiantes de segundo grado de la escuela urbana caso N°3 situaron las prácticas escolares en los argumentos que suman a su defensa, tal como se observa en la Figura 7:

Figura 7

Prácticas escolares cotidianas



Nota. Archivo generado en grupos focales y observaciones (2021-2022).

Relato: ¡La escuela, un tesoro en el que nos enseñan!

Investigadora: ¿Se acuerdan de este día?

Estudiante 1: ¡Sí miráme, yo era la fotógrafa!

Investigadora: Vamos a observar las fotos que tomaron y me van a contar qué les hace recordar, sentir o pensar

Estudiante 1: Que la escuela es muy grande, caben muchas personas, me gusta la naturaleza que hay en los lados y ver pasar el metro cable desde la terraza.

Estudiante 2: Que es como mi casa, somos como una familia unida porque estamos juntos todos los días, nos reunimos para estudiar, jugar, hacer tareas, comer y hacer las tareas juntos.

Estudiante 3: Que la escuela es un tesoro en el que nos enseñan a leer, escribir, dibujar.

(Comunicación personal, 26 de octubre de 2022)

¡Que la escuela es también para pintar y pintarla! es lo que cuentan los estudiantes y la maestra de la escuela rural caso N°1 en medio de una conversación espontánea durante el descanso (ver Figura 8)

Figura 8

Acontecimiento cotidiano: ¡Vamos a muralear!



Nota. Archivos compartidos por la maestra de esta escuela para los fines investigativos

Relato: ¡Cuando muraleamos³ la pasamos muy chiris⁴!

Investigadora: ¿Quién pintó ese mural tan espectacular?

Estudiante 1: ¡Todos! Nosotros pintamos todo eso profe ¡Y la pasamos más *chiris*!

Maestra 1: Es que cuando yo llegué los espacios se veían precarios. Y dije ¡No! Así no quiero que sea mi escuela, no por ser rural tiene que estar en malas condiciones, mis estudiantes merecen habitar un lugar digno. Creí que era posible, le puse unos papeles al piso y comencé a pintar, un amigo grafitero se unió e hicimos el mural de *somos una familia de mil colores*, en éste los niños querían plasmar su idea de escuela arcoíris porque refleja la diversidad que somos; pintamos juntos, todo lo hago con ellos; fui sensibilizando a la comunidad porque también se trata del cuidado de lo público, de lo que es de todos, así que las familias vinieron a ayudar. ¡A veces, también me desanimo! Porque al profe rural le toca solo, en el sentido de la poca o nula presencia del Estado, de los organismos locales y departamentales, entonces es lo que uno pueda hacer en la medida de las posibilidades que va gestando.

En la Figura 9 se muestra que caminar por el territorio es otra de las prácticas que recrea uno de los acontecimientos habituales de la cultura local de la escuela rural caso N°2:

Figura 9

Acontecimiento cotidiano: ¡Hoy el reto es caminar por nuestro territorio!



³ Término con el que la maestra y sus estudiantes refieren la práctica de pintar murales en su escuela

⁴ Término con el que los estudiantes expresan lo que les gusta de la escuela.

Nota. Archivo del trabajo de campo, 10 de junio de 2021; generado en las observaciones participantes

Relato: ¡Atentos a los saberes que nos entrega el territorio!

Maestra 2: Atentos a los saberes que nos entrega el territorio para incluirlos en nuestro inventario de visitantes.

Estudiante 1: Yo ya incluí el gorgojo elefante y la mosca Taquipnea que vimos camino a casa de Luciana.

Estudiante 2: ¡Profe ven, rápido! Observa conmigo esta abeja. Mira como son de hermosas sus alas, su aguijón es grandísimo. ¿Nos picará?

Estudiante 3: No pica si no se siente amenazada, sólo llega a la orquídea por su alimento porque es un insecto polinizador.

Bióloga invitada: ¿Ya vieron la avispa azul? Está cazando

Estudiante 4: Está con una tarántula ¡la va a paralizar!

Estudiante 5: Mejor vamos hacia los anturios, porque ella está buscando una presita para inmovilizar ¡Y no queremos ser nosotros! (risas)

(De regreso a la escuela...)

Estudiante 2: ¿Profe qué significa eso? (señala al horizonte)

Maestra 2: Ese letrero indica una rotonda, ese círculo que ves allá donde giran los carros para tomar diferentes salidas hacia Santa Elena, hacia nuestra escuela o hacia Medellín. (Observación participante, 2021, junio 9)

De cómo sortear las disputas entre saberes escolares y aquellos que entrega el territorio, nos habló la maestra de esta escuela:

Hay muchos ataques que entran a la escuela y dos de esos son la gradualidad y el asignaturismo; nosotros respondemos desde muchos frentes: debatimos con los niños y sus familias ¿Qué significa ser Escuela Nueva? Esto nos ha permitido pensarla desde la articulación de los saberes clásicos del currículo y los saberes de la comunidad mediante procesos investigativos que desarrollamos con muchos aliados.

Ellos ahora se reconocen como niños y niñas rurales, porque antes no se veían así, se sienten orgullosos de habitar su territorio desde el cuidado, la memoria y la pertenencia. (Comunicación personal, 2021, junio 9)

Articulaciones metafóricas con la trinchera

Trinchera etimológicamente proviene del italiano *trincera* y del alemán *trennen* que significa *separar*; los acontecimientos y relatos expuestos muestran cómo la escuela, en tanto invención cotidiana, ofrece un tiempo y un espacio necesariamente separado por zanjas, que hacen las veces de muros, rejas, mallas, cercos o linderos, para tomar distancia de los entornos habituales, sociales y domésticos y, así poder suspenderlos y conversar sobre éstos desde la transmisión y la reflexión que hace posible el maestro a través de la práctica profesional de la enseñanza.

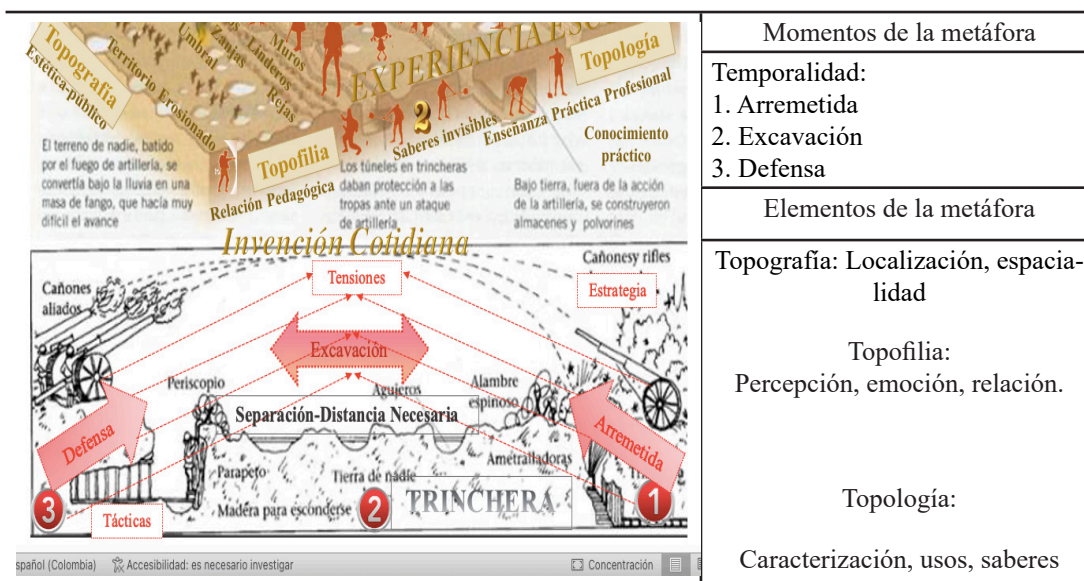


Figura 10
La experiencia escolar como trinchera

Nota. Elaboración propia con imagen adaptada de Guerra de trincheras primera guerra mundial (2021)

Como se observa en la Figura 10, las trincheras se crean en un contexto bélico en respuesta a la necesidad de supervivencia ante los ataques del enemigo; de esta manera, sirven como figura para representar la confrontación de posiciones detractoras y defensoras que hacen de la escuela un territorio en permanente disputa. La temporalidad de su funcionamiento opera mediante tres momentos: arremetida, excavación y defensa, y su andamiaje se organiza por los elementos que, de acuerdo a las ampliaciones de Lakoff y Johnson (2005) acerca de las metáforas de la vida cotidiana, caracterizan la topografía, topofilia y topología de su cotidianidad.

En sus narrativas los participantes citan cuatro arremetidas concretas: las tendencias que piden la retirada del proyecto escolarizador con la idea de una escuela y un maestro presencial prescindibles; la invisibilización de la potencia de las prácticas cotidianas y los más viejos rituales que organizan su formato clásico con el afán de innovar, mejorar y llegar a los estándares de calidad que son requisito para otorgarle a la *experiencia escolar* la etiqueta de «significativa»; las cooptaciones que hace el Estado para destacar y romantizar el heroísmo de los maestros y las escuelas rurales, como justificación y distracción de lo que hay detrás: condiciones indignas de abandono, pauperización, precarización e instrumentalización de la escuela pública y la profesión docente; y por último, la regulación y conducción estratégica del currículo como medio para alcanzar los fines progresistas del modelo de mercado, la cual produce disputas de saberes a través de la fragmentación, la gradualidad y el asignaturismo bajo la premisa, ya normalizada, de la calidad educativa, la formación en competencias individualizadas y la utilidad del aprendizaje.

Ante el estallido de estos ataques y las minuciosas batidas de fuego a la escuela, estas maestras(os), impulsadas(os) por los desacuerdos y las fuerzas que las(os) tensionan excavan, desde los bordes y las fronteras que fijan los contornos de la topografía de su *experiencia escolar*, líneas de fuga subterráneas de primer nivel, de soporte y reserva, atajos angostos

que sirven para el camuflaje y para esquivar los impactos nocivos; aquellos producen los accidentes que caracterizan la superficie terrestre del contexto geográfico donde se localizan los acontecimientos cotidianos esbozados.

Allí, las tropas defensoras de maestros y estudiantes tejen lo que Tuan (2007) describe como una topofilia particular, a partir de lazos afectivos que los vinculan con la trama multidimensional circundante. Así, en lo más íntimo de la «tierra de nadie», esa que aún es señalada como ambigua y anómala, se rehúsa a estar bajo el control e inventan, mediante la relación pedagógica, maneras singulares de decir, hacer, estar, usar, frecuentar, transitar y resignificar diariamente el territorio erosionado de su escuela, modos de habitar la trinchera, acorde con Bachelard (1958) y Acaso (2018), de poetizarla como refugio y parapeto para salvaguardar la esencia de la forma escolar, para acoger al otro, resistir juntos y atravesar las percepciones y emociones de nostalgia, soledad, agotamiento, desánimo, aburrimiento, cansancio, indignación, enojo, angustia, asfixia, fracaso y desesperanza que trae consigo toda batalla, esto es, toda decisión profesional de ir contra corriente, pero también de impulso, fuerza e iniciativa por sobrevivir en medio de las condiciones de lucha en que transcurre ese habitar cotidiano; es, entonces, cuando de sus suelos erupcionan las posibilidades de existencia para la escuela, en el plano de la subjetividad y de experiencias localizadas y singulares que hacen más sentido con las concepciones de escuela que tienen sus maestras(os) y estudiantes. Éstas emergen en lo que podríamos llamar: la topología de la *experiencia escolar*, aquella capa de la unidad multidimensional, conjuntiva y tensional donde circulan los saberes invisibles que provocan los usos tácticos que estos sujetos hacen de la nomenclatura tradicional escolar para lanzar, sin ser vistos, sus acciones de defensa.

Estas acciones se localizan en el esfuerzo por sostener, en medio de la geografía normativa de cada institución visitada, el ritual más trivial que durante años ha dado continuidad a la existencia material de la escuela: el ir a un espacio otro y atravesar un umbral que a veces toma la forma de la puerta de un edificio y otras la de un portón de una finca campesina; éste representa el pasaje a un tiempo detenido en el encuentro con las cosas, los espacios, sujetos y saberes que configuran las matrices estéticas de las escuelas públicas urbanas y rurales, para hacer posible una conversación intergeneracional – a través de la enseñanza – a propósito de la conservación y renovación de un mundo común que, en términos de Arendt (1996), ha de ser transmitido y heredado.

Así pues, lo que acontece diariamente en el interior de la trinchera vale por lo que hace posible: poner entre paréntesis ese mundo, pausarlo, prestarle atención, contemplarlo, presentarlo en su yuxtaposición, cuestionarlo y ponerlo en voz propia a través de las prácticas cotidianas más corrientes: conversar, jugar, leer, escribir, dibujar, pintar, investigar, caminar, descansar, comer, hacer la tarea y estudiar juntos. Así, mediante la práctica profesional de la enseñanza, los maestros hacen posible el gesto liberador de habilitarle a los recién llegados otros destinos posibles desde los cuales sea preciso habitarlo. Aquí las acciones defensivas, delimitan la periferia de una gestualidad propiamente escolar que toma cuerpo en carteles, grafitis, murales, miradas, palabras, sonrisas y canciones de bienvenida, rutinas de espera, recibimiento, acogida, cuidado y despedida que organizan la especificidad y el *habitus*

particular de sus culturas.

Además, se localizan, de manera implícita en la autonomía y el conocimiento práctico que le otorga identidad profesional a estas maestras(os), toda vez que les ofrece pistas de cómo mimetizarse, camuflarse y tomar decisiones para resolver tácticamente las tensiones y contingencias en medio de las cuales logran mantener su escuela en pie de lucha. Se traducen, en sus posicionamientos políticos y apuestas profesionales por defenderla y hacerla existir como un espacio digno, habitado, vivido y apropiado, donde se habilitan oportunidades de crecimiento, interacción, reconocimiento, transformación y realización de sueños; donde es posible la conversación de saberes y la producción de identidades – entre ellas rurales – de liderazgos y de conocimiento de territorio; un espacio de construcción de lo común y cuidado de lo público, de protección, contención, reparación, reconocimiento y acogida de la diferencia y la diversidad.

A manera de provocación

Dejamos abiertas estas conversaciones a fin de provocar más teorizaciones acerca de la *experiencia escolar* que rompan con los sobreentendidos circundantes acerca de la escuela colombiana. De tal manera que amplíemos nuestras comprensiones sobre ésta en tanto institución histórica, de ningún modo natural, neutra, aséptica o desprovista de intencionalidad, sino como una institución que es muchas cosas a la vez: algunas más democráticas y prometedoras y otras más restrictivas y reguladoras, pero todas, paradójicamente, conviven en ella como condición de posibilidad de su necesaria existencia.

Esto ayudará a avanzar – como lo sugiere Hunter (1998) – en acciones locales que, en lugar de juzgar a las escuelas en función del incumplimiento de principios, encargos y funciones, permitan entender los modos en que el fenómeno escolar se redimensiona en su gestión cotidiana, para acompañar pertinentemente los modos singulares en que maestros y estudiantes se atrincheran en la *experiencia escolar* para gestar, en medio de las tensiones, invenciones que la revitalizan y dotan de otros sentidos posibles.

Referencias

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Los Libros De La Catarata.
- Álvarez, A. (1991). El maestro: Historia de un oficio. *Revista Colombiana de Educación*, 22-23. <https://doi.org/10.17227/01203916.5196>
- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la Escuela*. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Editorial Magisterio.
- Álvarez, A. (2020). La gramática del saber escolar. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, 22(4), 820-836. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i4.8660138>
- Álvarez, A. (2021). Escuela, política y pedagogía. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 140-157. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.140-157>
- Álvarez, A., Unda, M. del P. U., García, N., & Orozco, J. (2021). Valorar la experiencia, volver a la escuela. Aproximaciones a las prácticas de las escuelas oficiales de Bogotá en tiempos de confinamiento. *Educación y Ciudad*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2633>

- Arata, N., Escalante, C., & Padawer, A. (2018). *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas, relatos y presencias. Antología esencial*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://bit.ly/3ZLRfw6>
- Arceo, F., Vázquez, V., & Díaz, A. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 237-252. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17114>
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro* (pp. 259-302). Ediciones Península.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Bachelard, G. (1958). *La poética del espacio*. Fondo de cultura económica.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ballén, O., Baquero, L., Padilla, M., & Bernal, D. (2021). Balance de la pandemia: Posibles lecciones aprendidas para el sector educativo en Bogotá. *Educación y Ciudad*, 41. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2575>
- Baquero, R., Diker, G., & Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Bayón, M. C., & Saraví, G. A. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: Fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, 59, 68-85. <https://bit.ly/3mNH4sz>
- Benjamin, W. (1989). *Discursos Interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Taurus.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia Barcelona.
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Homo Sapiens.
- Brailovsky, D. (2020). Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién? *Educación en Córdoba*, 15(37), 1-7. <https://bit.ly/3J6eQ3C>
- Castro, D., & Cárdenas, O. (2023). Confinamiento, presencialidad: Una mirada a la construcción de una experiencia pedagógica durante la pandemia. *Educación y Ciudad*, 44. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2891>
- Contreras, J., & Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I: Artes de hacer*. Cultura Libre.
- De Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (1999). *La invención de lo cotidiano II. Habitar, cocinar*. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Editorial Losada.
- Díaz, C. (2022). El currículo como pregunta: La transmisión de la cultura como problema. *Pedagogía y Saberes*, 57. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13782>

- Dubet, F. (1994). *Sociología de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Editorial Computense.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: Reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar em Revista*, 76, 13-29. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776>
- Dussel, I., & Páez, Y. C. (2022). Los espacios escolares transformados: Narrativas y dibujos sobre la experiencia escolar en pandemia. *Korpus* 21, 275-292. <https://doi.org/10.22136/korpus212022111>
- Fiorucci, F., & Bustamante, J. (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIFE Editorial Universitaria.
- Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Greenwood Publishing Group.
- Hernández, V. (2022). La experiencia escolar en América Latina: Un estado del arte de la producción académica. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1). <https://doi.org/10.18175/VyS13.1.2022.3>
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela: Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares Corredor. <https://bit.ly/3FkW1sd>
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia: Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Kaplan, C. (2019). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metáforas de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 87-112. <https://acortar.link/r5FNko>
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas Estéticas e Identidades Sociales: Prosaica II*. Siglo XXI. <https://philarchive.org/rec/MANPEE>
- Masschelein, J. (2019). La escuela como práctica y tecnología de la pertenencia al mundo (Trad. B. A. Morantes y J. G. Díaz). *Praxis y Saber*, 10(24). <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.10034>
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI de España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=419931>
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Guerra de trincheras primera guerra mundial*. (2021, julio 11). <https://proco.es/informatica/guerra-de-trincheras-primera-guerra-mundial/>
- Rancière, J. (2004). *The politics of aesthetics. The distribution of the sensible*. Continuum International Publishing Group.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2019). Bringing more «school» into our educational institutions. Reclaiming school as pedagogic form. En A. Bikner-Ahsbals (Ed.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule Forschung und Innovation im Fachunterricht* (pp. 11-30). Springer.
- Southwell, M. (2020). *Hacer posible la escuela: Vínculos intergeneracionales y formas de reconocimiento en la escuela secundaria*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.
- Tuan, Y. (2007). *Topofilia*. Melusina.
- Valenzuela, C. (2023). Tradición, saber y escuela: Una relación en crisis. *Pedagogía y Saberes*, 58. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17124>
- Vargas, J. (2020). Una reflexión sobre la Escuela en tiempos de Covid desde la mirada de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 195-216.