LA ESCUELA COMO TERRITORIO CONSTRUIDO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO[1]

DAVID QUINTERO RESTREPO[2]
ORCID: 0009-0005-6316-1658
E-mail: davidquinterorestrepo@gmail.com
Institución Educativa La Milagrosa - Antioquia, Colombia

Recibido: 06/03/2026 **Revisado: 10/04/2026** **Aprobado: 15/05/2026**

RESUMEN

El presente articulo abordó el problema existente en la visión reduccionista y técnica de la escuela como edificio físico para proponer un entendimiento epistemólogico que conciba la escuela como un territorio complejo y construido. El objetivo es sustentar teóricamente por qué la escuela debe ser entendida a partir de estas categorías para afianzarse como un espacio de construcción política y ciudadana. En términos metodológicos se realizó un estudio cualitativo de carácter analítico basado estrictamente en el análisis documental de fuentes relacionadas con el tema. Para elaborar este análisis se empleó el método Territorii como estructura interpretativa que posibilitó analizar a través de las dimensiones real, vivida, pensada, legal y posible del territorio escolar en relación a los estudios consultados. El análisis evidenció que la escuela es un espacio de dinámicas relacionales donde los agentes que allí intervienen le otorgan sentido complejo y de construcción de significados colectivos a este espacio físico. Se logró establecer una transformación representativa en el paso de la noción de “escuela fortaleza”, fundamentada en el enclaustramiento, hacia la “escuela extitución” que valora a la escuela como un espacio construido que funciona como agente de transformador de la realidad social. De igual forma, también se evidenció el reconocimiento de la escuela asociada a “territorios ficcionados” donde convergen tensiones y nuevas representaciones entre la norma positiva o legal y la experiencia vividas por los actores. Estos hallazgos demuestran que la escuela trascendió de la idea de edificio estructural para propiciar procesos de territorialización. En conclusión, el reconocimiento de la escuela como territorio construido permitió reconocerla como un espacio capaz de generar trasformaciones sociales a través del significación colectiva de estos espacios educativos.

Palabras clave: Agencia social, Escuela extitución, Método *Territorii*, Producción social del espacio, Territorio construido.

[1] Declaratoria de IA: Este manuscrito empleó asistencia de inteligencia artificial generativa mediante ChatGPT (versión GPT-5.1). Su uso se limitó al apoyo en la redacción, organización argumentativa y corrección de estilo. Ninguna parte del contenido generado reemplaza datos empíricos, resultados de investigación, análisis originales ni evidencia documental. Todas las fuentes citadas fueron verificadas manualmente por el autor.

[2] Educación Pública Secundaria, Medellín, Colombia. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. Licenciada en Historia, Universidad del Valle.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 251 - 269 / Edición Contínua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

REVISIÓN DOCUMENTAL

THE SCHOOL AS A CONSTRUCTED TERRITORY: EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS FOR A RECONCEPTUALIZATION OF EDUCATIONAL SPACE.

ABSTRACT

The present article addressed the existing problem in the reductionist and technical notion of the school as a physical building to propose an epistemological understanding that conceives of the school as a complex and constructed territory. The objective was to theoretically support why the school must be understood through these categories to consolidate itself as a space for political and civic construction. In methodological terms, a qualitative analytical study was conducted, based strictly on the documentary analysis of sources related to the topic. To develop this analysis, the *Territorii* method was employed as an interpretive framework, enabling an analysis through the real, lived, thought, legal, and possible dimensions of the school territory in relation to the studies consulted. The analysis evidenced that the school is a space of relational dynamics where the intervening agents grant complex meaning and construct collective meanings within this physical space. It was possible to establish a representative transformation in the transition from the notion of the "fortress school," founded on enclosure, toward the "extitution school," which values the school as a constructed space acting as an agent for transforming social reality. Likewise, the recognition of the school associated with "fictionalized territories" was also evidenced, where tensions and new representations converge between legal norms and the lived experiences of the actors. These findings demonstrated that the school transcended the idea of structural buildings to foster territorialization processes. In conclusion, the recognition of the school as a constructed territory allowed it to be recognized as a space capable of generating social transformations through the collective significance given to these educational spaces

Keywords: Social agency, Extitution school, *Territorii* Method, Social production of space, Constructed territory.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la interpretación académica educativa y la concepción arquitectónica han asumido a la escuela desde la noción o modelo de "escuela fortaleza" interpretándola como un espacio material de aislamiento en función a niveles de formación y edades de los estudiantes. Esta visión tradicional reconoció a la escuela como un edificio físico neutral y pasivo, donde el espacio circundante, el territorio próximo no tenían una función determinante o significativa. Esta visión técnica y estática de la escuela como espacio pasó por alto que en realidad la escuela es un espacio relacional y de interacción dinámicas donde la denominación geográfica del espacio es indisociable de la sociedad en movimiento que le otorga sentido y significación.

La problemática y la discusión que motivó la realización de este artículo es la presencia constante de la desvinculación entre la noción legal del sistema educativo y la conciencia de lugar que construimos los sujetos en función a la escuela, esta disociación propició una interpretación de escuela que no reconoce las dinámicas vividas y las relaciones contextuales que se traducen en tensiones o sistemas de coproducción dialéctica, restringiendo el carácter político y trasformador de la escuela y sus actores. La importancia de realizar un reflexión sobre este tema radicó en la necesidad de superar la visión estática para transitar a una noción de educación y escuela ligada a la de territorio construido, donde la escuela es claven en la mediación y elaboración del tejido social.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 251 - 269 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
REVISIÓN DOCUMENTAL

La hipótesis que sustentó este artículo planteó que la escuela no es un materialidad dada previamente, sino que es un territorio construido socialmente a través de las experiencias personales, sociales, históricas y culturales de los sujetos, dotándolos de significados y valores colectivos. En consecuencia, el objetivo de esta investigación consistió en establecer una discusión teórica completa que permita comprender a la escuela como un territorio de simbolismos y significaciones elaboradas por medio de relaciones de poder y las experticias vividas de los que habitan este espacio, demostrando además la capacidad de agenciamiento de los actores quienes realizan procesos de reterritorialización sobre el espacio. La justificación de este estudio radica en la necesidad de crear explicaciones y análisis que aporten a las comunidades educativas corpus conceptuales que transformen la visión reduccionista de la escuela transitando de la “escuela institución” a una “escuela extitución” que se conecta con su entorno.

Para lograr este objetivo, el articulo estructuró a través de un analisis teórico-documental seis ejes y apartados claves. El primero abordó la disfunción que fundamenta la noción de la producción social del territorio a través de teóricos como Milton Santos y Lefebvre. Seguidamente, se propuso el método *Territori* como eje interpretativo y analítico que va a desglosar las dimensiones del territorio para entenderlo como espacio complejo. Posteriormente se analizó la tensión generada entre la norma y la realidad vivida a través del concepto de *territorios ficcionados.* El cuarto apartado analizó el transito del modelo institucional hacia la “escuela extitución”.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

En un quinto apartado, se abordó el rol que tiene el sujeto como agente social que tiene la capacidad transformadora de su realidad y tejido espacial que construye. Finalmente un apartado de reflexión que concluyó con la estructuración de la idea de la escuela como mediadora en la construcción del territorio posible.

DESARROLLO

1. La escuela como espacio construido

Para sustentar la idea central de este artículo que establece la noción de escuela como espacio socialmente construido se analizó los referentes teóricos que fundamentan dicho paradigma del territorio: Henri Lefebvre (2013) y Milton Santos (2000), estos permitieron sustentar la visión meramente física del espacio para dar paso a la idea del territorio que es dinámico, complejo y que se construye con las interacciones sociales.

En este sentido se planteó como base de toda sustentación teórica en relación con el territorio la premisa lefrebvriana de que el territorio es un producto de las interacciones sociales, este afirma que "…Una ilusión que rechaza ni más ni menos que el espacio sea un producto social. El mismo es el resultado de la acción social, de las prácticas, las relaciones, las experiencias sociales, pero a su vez es parte de ellas" (Lefebvre, 2013, p. 14). Según los postulados de este autor, el espacio escolar se traduce como el resultado de la acción social de los actores involucrados en estos

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 251 - 269 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
REVISIÓN DOCUMENTAL

procesos de producción del territorio, a través de los sentidos, de las acciones y sus experiencias sociales.

Lefebvre planteó la visión de territorio dentro de una relación dialéctica entre este y los agentes que lo habitan, el espacio es producto y productor en el sentido de que el espacio interviene directamente en la configuración de la propiedad en las tipologías del trabajo, en la redes de cambio que lo configuran y lo determina. Justamente esta perspectiva desmitificó la noción neutral de un edificio escolar, pues reconoce ya en este que es un producto social, que podría ser un instrumento político o un espacio de significados asociados a los agentes que lo construyen, y no es construir en términos de la edificación material, es más bien la construcción del edificio escolar, como es espacio de interacciones y de experiencias dadas.

Por otro lado, el teórico del territorio y las discusiones de la geografía social, Milton Santos, hace una propuesta del espacio, no como una relación de elementos estáticos, sino más bien un entramado que busca una realidad relacional, es decir, la relación entre las cosas y las dinámicas mismas de los individuos, este autor afirma que "…el espacio debe considerarse como el conjunto indisociable del que participan, por un lado, cierta disposición de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y por otro, la vida que los llena y anima, la sociedad en movimiento" (2000, pp. 26-27) . Para Santos solamente se puede entender el espacio a través de la relación que hay entre la naturaleza y la sociedad, y como está mediada por el trabajo. En ese sentido, Milton Santos construye una relación indisoluble entre una disposición material

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

de objetos geográficos u objetos naturales y otra de objetos sociales o interacciones; esta noción nutre la idea de que la escuela no es simple arquitectura, sino más bien el Campo relacional, dado entre la comunidad educativa y los objetos geográficos propios de un espacio educativo.

De esta forma, este artículo resaltó la noción de que el territorio va más allá de la espacialidad física y de ámbito geométrico para reconocerlo como el “el resultado de la experiencia, la suma de todos los lugares concretos con los cuales el individuo en involucrado a través del tiempo” (Monnet, 1999, p. 10). No es la construcción determinada por factores físicos, si no vas bien los que son la consecuencia de la elaboración simbólica de las acciones sobre el espacio, por eso el territorio existe gracias a los seres humanos que interactúan sobre el espacio, son estos quienes agrupados en sociedad dan paso a estructuras culturales que definen y le dan vida al espacio.

En conclusión, el diálogo entre estas teorías del territorio permitió determinar que la escuela se concibe como un sistema complejo cuyas dinámicas relaciónales van de la mano con los elementos con que interactúa en su interior y su exterior funcionando con un sistema abierto de relaciones dialécticas. Al asumir la noción del espacio de Milton Santos (2000) que la define como un “conjunto indisociable, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones" (pp. 26-27) se establecieron las bases para interpretar la escuela como un sujeto político como la capacidad de transformar y ser transformado por su entorno social.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 251 - 269 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
REVISIÓN DOCUMENTAL

2. *Dimensiones del terrario método territorio.*

Como eje estructural para sustentar la noción de escuela como territorio construido el presente artículo adoptó el método territorii del geógrafo argentino Horacio Bozzano no como herramienta interpretativa de campo, sino como matriz interpretativa conceptual. Esta elección responde a la base de que el territorio es una construcción social y compleja que vincula lo social, lo natural, lo económico, lo político y lo cultural. Está matriz como segmentos de análisis teórico abordó las siguientes dimensiones siguiendo a Bozzano:

A. Dimensión del Territorio Real o Materialidad Objetiva

Para la elaboración de este articulo teórico y conceptual, el que Bozzano define como territorio real se asumió como aquel que reconoce lo objetivo, lo que se podría considerar como la realidad material aceptada por la comunidad científica y valorada a través de conceptos técnicos ya reconocidos. Se dirige directamente al carácter concreto de la materialidad de la escuela, que para Bozzzano es crucial para entender el dialogo relacional entre las dimensiones del territorio: “Los territorios posibles son la posibilidad o posibilidades de transformación que surgen del diálogo entre el concreto real de los territorios reales y el concreto pensado de los territorios pensados” (2009, pag. 5). Para el caso puntal de la escuela como territorio, se refiere al conjunto físico y visible que incluye lo escolar, su infraestructura y arquitectura, su ubicación geográfica y espacial, los datos de la población escolar entre otros aspectos.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

B. Dimensión del Territorio Vivido: la Subjetividad y Experiencia

El territorio vivido se relacionó con el apartado de sentimientos y percepciones que nace de actores sociales en relación con el territorio que habitan. Se relaciona con la conciencia del lugar o los sentidos de pertenencia que se efectúan a través de lo simbólico e histórico. Para el caso de la escuela, es la representación de las experiencias individuales y colectivas que los actores escolares (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia) quienes vinculas sentimientos y significados a la cotidianidad de la escuela: percepciones de exclusión, inclusión, escuela como refugio, lugar de conflicto o sociabilidades positivas. Son estas percepciones a las que se refiere la idea de la escuela como territorio vivido en relación a una conciencia de lugar.

C. Dimensión del Territorio Pensado: la Significatividad Local.

Los territorios pensados se conceptualizaron como aquellas construcciones intelectuales que los habitantes elaboran para explicar su propia realidad social e histórica sin requerir validación científica formal. Bozzano indicara que: Los territorios pensados se construyen con la finalidad de explicar la realidad, sin la necesidad de una aprobación por parte de una comunidad científica, podría decirse que son el resultado de la manera en que los habitantes del territorio observan y comprenden los procesos que en este ocurren» (Bozzano, 2009a, p. 5, como se citó en Gómez Tocarruncho et al., 2021, p. 5). En este artículo, esta dimensión resultó útil para analizar cómo se producen sentidos y significados sobre la escuela desde la conciencia del lugar. Permitió identificar que el territorio es una "red de interconexiones" donde las memorias

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 251 - 269 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
REVISIÓN DOCUMENTAL

colectivas y los sueños de futuro se funden en relaciones sinérgicas. Lo saberes populares de la escuela representan contracciones de su propia realidad, ellos definen el cómo y el que en esta dimensión.

D. Dimensión del Territorio Legal: la Prescriptividad Normativa

El territorio legal se identificó como aquel que responde a las especificaciones sobre el "deber ser" de los espacios dentro de un marco normativo e institucional. Esta categoría fue crucial para estudiar las políticas educativas y los lineamientos que dictan la funcionalidad de la escuela. Su mayor utilidad teórica consistió en permitir el hallazgo de los "territorios ficcionados": aquellos imaginarios institucionales que se sustentan bajo la norma pero que entran en total discordancia con las realidades vividas por los sujetos. Estas normas que pretenden reglamentar el espacio son interesante fuente de relacionamiento o comparativo dimensional, pues a veces la normatividad positiva exalta las tensiones o reinterpretaciones de lo que construyen como orden normativo por parte de los actores en la escuela.

E. Dimensión del Territorio Posible: la Potencia Transformadora

Finalmente, el territorio posible se planteó como la potencia de transformación que surge del diálogo entre lo que el territorio es (lo real) y lo que la comunidad comprende y proyecta (lo pensado). En una exploración conceptual, esta dimensión funcionó como el horizonte político de la investigación, permitiendo visualizar a la escuela como un agente de cambio y mediador social capaz de agenciar procesos de que reorienten el espacio a través de

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

reterritorialización y microtransformaciones colectivas. “La escuela real [...] hace parte de la escuela pensada y de la escuela posible, ya que a partir de las lecturas de su realidad se planifican y proyectan acciones transformadoras” (Gómez Tocarruncho et al., 2021, p. 15). Resulta una dimensión valiosa para el articulo ya que retoma el valor que proyectan los productores del territorio escolar en función a los que aspiran o vislumbran de este como un proyecto que se adjunta en el tiempo convirtiendo a estos actores en agentes sociales de cambio y transformación, modificando su territorio escolar en juego con valoraciones y aspiraciones, es decir, una escuela soñada, pretendida y planeada.

3. Lógicas de Espacialidad: Institución y Extitución

Para fundamentar la evolución de los modelos espaciales en el ámbito educativo, la investigación analizó el tránsito de la escuela desde un dispositivo de encierro hacia una red de relaciones dinámicas. Este apartado discutió cómo el modelo tradicional, denominado por Jordi Collet-Sabé (2020) como "escuela fortaleza", se constituyó bajo una lógica disciplinaria donde el territorio circundante funcionó como un "simple decorado" o un escenario insignificante. Basándose en Varela y Álvarez-Uría (1991), se caracterizó a esta institución de masas como un “Un espacio de encierro, lugar de aislamiento, pared de cal y canto que separa las generaciones jóvenes del mundo y sus placeres, de la carne y su tiranía, del demonio y sus engaños» (como se citó en Collet-Sabé, 2020, p. 352) diseñada para separar a las generaciones jóvenes del mundo.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 251 - 269 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
REVISIÓN DOCUMENTAL

Bajo la mirada de Foucault, este dispositivo centripetal o panóptico buscó normalizar los cuerpos y producir sujetos dóciles funcionales a los proyectos de estado-nación, rompiendo los vínculos tradicionales con lo local bajo la premisa de que "toda conexión profunda con el entorno amenaza con atar al individuo" (Sennett, 1997, p. 274, como se citó en Collet-Sabé, 2020, p. 357). Frente a este aislamiento, la reflexión teórica abordó la emergencia de la "escuela extitución", concepto acuñado originalmente por Michel Serres (1994) para describir una ruptura con las espacialidades institucionales claras. Mientras la institución clásica se definió por una lógica convergente de encierro, la extitución apuesta a una "lógica centrífuga" capaz de capturar y conectar diferentes realidades físicas, sociales y digitales. En esta línea, los psicólogos sociales Tirado y Domènech (2001) profundizaron en la distinción entre una "materialidad dura" y repetitiva de la institución frente a la "materialidad blanda" y de relaciones variables de la extitución. Un cuerpo más flexible a las realidades asociadas con el exterior, que hacen de la escuela una membrana porosa o relacional con las disposiciones interiores de la escuela.

En síntesis, este desplazamiento en la comprensión de la espacialidad educativa permite que el territorio sea reconocido no solo como un escenario o un medio disponible, sino como un «agente educativo de primer orden» que asume un papel protagónico en la definición de las agendas y el quehacer pedagógico. Bajo esta lógica, la denominada escuela extitución transforma el modelo de clausura tradicional para establecer una lógica centrífuga, donde la institución se abre y se diluye en su entorno

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

para co-construir trayectorias de aprendizaje significativas. Este giro implica que las divisiones históricas entre el aprendizaje formal, el no formal y el informal pierden su rigidez, dando paso a una propuesta educativa compartida y global donde la escuela dialoga horizontalmente con las familias, los movimientos sociales y las instituciones locales, estableciendo a la escuela como una red de conexiones.

En este nuevo paradigma, la escuela deja de ser un edificio estático para transformarse en un ente relacional y dinámico que captura y conecta los flujos de conocimiento presentes en la comunidad. Como bien señala el análisis teórico:

“Si la forma de la “escuela extitución” se asemeja a un nodo en una red compleja de agentes, espacios y tiempos educativos del territorio (familias, deporte, artes y música, etc.), que buscan la máxima coordinación y coherencia...” (Collet-Sabé, 2020, p. 360).

De este modo, el tránsito hacia la extitución consolida la visión de la escuela como un territorio vivo y socialmente construido, cuya existencia no se agota en su infraestructura física o en sus límites materiales. Por el contrario, se trata de una “escuela territorio” que se inventa y expande permanentemente a través de un intercambio dialéctico con su contexto, entendiendo que el espacio es una unidad indisociable de objetos y acciones en movimiento. En última instancia, la escuela incluida se reafirma como una potencia de transformación social, capaz de trascender sus propios muros para convertirse en el epicentro de un proyecto cultural y democrático que abraza la complejidad del territorio habitado.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 251 - 269 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
REVISIÓN DOCUMENTAL

4. *La Escuela como Escenario de Agencia*

El artículo analizó la figura de los actores escolares (docentes, estudiantes y familias) no como elementos que hacen parte de una estructura macro, sino como agentes sociales dotados de lo que Anthony Giddens denominó *poderes causales*: “La perspectiva estructuracionista al reconocer los “poderes causales” que los actores poseen logra abordar la característica esencial de la acción humana: la capacidad de “hacer cosas”, de “hacer una diferencia” en (y acerca de) el mundo social, de transformar en algún grado las circunstancias con las que uno se encuentra, superando así la reducción de la acción humana a su carácter intencional”. Bajo esta premisa, como ya afirma Giddens el ser humano posee la capacidad de "hacer cosas" y de "hacer una diferencia" en su mundo social, transformando en algún grado las circunstancias en las que se encuentra. Esta visión rompió con los marcos tradicionales que veían al alumno como una conducta impulsada únicamente por roles preestablecidos, para reconocerlo como "dueño de su propio destino".

En este diálogo teórico, Helena Callai (2020) argumentó que la escuela puede representar un territorio de resistencia siempre que el conocimiento actúe como la herramienta capaz de instrumentalizar a los sujetos para que sean autores de su propia historia. Para Callai, la historicidad del territorio no es una sucesión de hechos, sino la vida humana que acontece en cada lugar, donde los sujetos imprimen sus marcas y deciden su futuro frente al dominio hegemónico de la globalización. Según este autor “Un territorio apropiado a partir de los intereses centrados en un aprendizaje

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

significativo para la vida, un aprendizaje que libere y empodere a los estudiantes a ser autores de sus propias vidas. Así, el instrumento básico para hacer esa resistencia es conceptual, pues solo a través de los conceptos es posible construir el conocimiento" (Callai, 2020, p. 46); de esta manera, el maestro y el alumno no son meros reproductores del orden social, sino agentes que tienen herramientas para cuestionar su quehacer y el lugar que ocupan en el mundo.

Complementando esta postura, Ulises Sepúlveda (2018) destacó que los sujetos son quienes ponen en movimiento el territorio a través de sus prácticas cotidianas situadas culturalmente. El análisis evidenció que el regreso a la perspectiva de lugar situó al sujeto como una figura primordial cuyas experiencias disputaron el sentido simbólico, práctico y material de la realidad. En esta línea, el concepto de extitución de Jordi Collet-Sabé reforzó la idea de un sujeto autónomo y autogestionado, capaz de interrogar la verdad por sus efectos de poder y al poder por sus discursos de verdad.

CONCLUSIONES

La investigación concluyó que la escuela, lejos de ser un receptáculo inerte de procesos pedagógicos, se erigió como una realidad relacional: cosas y relaciones juntas. A través del análisis documental, se evidenció que el espacio escolar no es un sustrato físico preexistente, sino un territorio construido socialmente donde la "sociedad en movimiento" dotó de significado a los objetos geográficos. El estudio reafirmó que la

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 251 - 269 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
REVISIÓN DOCUMENTAL

escuela existe fundamentalmente gracias a que los seres humanos la recrean y la definen mediante su cultura y sus prácticas cotidianas, que según Milton Santos (2000) corresponde a la verdadera noción de territorialidad, en este caso del territorio escolar que valida la espacialidad física en relación con la externalidad y las dinámicas que los actores que participan allí.

Un hallazgo central reside en la comprensión de la institución como un territorio de mediación social. Esta mediación se manifiesta en la capacidad de la escuela para actuar como una “bisagra” en la producción cultural de realidades y territorialidades. Como mediadora, la escuela permite que los sujetos (docentes, estudiantes y familias) dejen de ser receptores pasivos para convertirse en agentes con capacidades causales. Según la perspectiva de Anthony Giddens (1995), esta capacidad de agencia es la facultad intrínseca de los actores para hacer cosas y transformar en alguna medida las circunstancias y las realidades con las que se encuentran o en las que se desenvuelven.

En especial, el articulo deriva en una reflexión profunda sobre la escuela como mediadora de un "territorio posible". Basándose en el método *Territorii* retomado de Bozzano (2012), se definió el territorio posible como la "potencia de transformación" que surgió del diálogo entre el "concreto real" (lo que la escuela es físicamente) y el "concreto pensado" (lo que la comunidad sueña y proyecta). Bajo esta perspectiva, la escuela se configuró como el escenario donde los "territorios soñados" de carácter individual se transformaron en posibilidades colectivas de desarrollo. Esta construcción

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

del territorio posible no fue un acto utópico abstracto, sino que se asentó en procesos de co-construcción participativa y en la valorización de los saberes locales frente a las lógicas hegemónicas.

La transición hacia este horizonte de posibilidad exigió el abandono del modelo de "escuela fortaleza" (basado en el encierro y el aislamiento) para abrazar la lógica de la "escuela extitución" o escuela incluida planeada por Jordi Collet-Sabé (2020). En este nuevo paradigma, el territorio ya no fue un "decorado insignificante", sino un agente educativo de primer orden con el cual se coprodujeron las prácticas escolares. La escuela como mediadora del territorio posible asumió la tarea de agenciar procesos de reterritorialización, permitiendo que las comunidades educativas recuperaran su autonomía y su "conciencia del lugar" frente a las tensiones externas.

Finalmente, se estableció que entender la escuela bajo esta categoría es un imperativo ético y político. La escuela mediadora de un territorio posible es aquella que "encara la formación para la vida"; en consecuencia, al fortalecer la identidad colectiva y la participación activa, la escuela se consolidó como un nodo de resistencia y un agente de mejora social capaz de generar micro-transformaciones concretas. En definitiva, el territorio escolar es el espacio donde el futuro no se espera, sino que se construye a través de la mediación de un conocimiento que libera y empodera a los sujetos en su propio habitar.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 251 - 269 / Edición Contínua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

REVISIÓN DOCUMENTAL

REFERENCIAS

Bozzano, H. (2009a, 4-7 de noviembre). *Territorios: El Método Territorii. Una mirada territorial a Proyectos e investigaciones no siempre territoriales* [Ponencia]. 8th International Conference of Territorial Intelligence, Salerno, Italia. Recuperado de: https://halshs.archives-ou-vertes.fr/halshs-00533337/document.

Bozzano, H. (2009b). *Territorios posibles. Procesos, lugares y actores*. Lumiere.

Bozzano, H. (2012). *Territorios Reales, Territorios Pensados y Territorios Posibles. Aportes para una teoría territorial del ambiente*. Espacio Editorial.

Bozzano, H. (2017). Territorios posibles y utopías reales. Aportes a las teorías de la transformación: inteligencia territorial y justicia territorial. *Arquetipo*, (15), 71-92. Recuperado de: https://revistas.ucp.edu.co/index.php/arquetipo/article/view/184.

Callai, H. C. (2011). *Educação geográfica, reflexão e prática*. Ijuí: Editora Unijui.

Collet-Sabé, J. (2020). Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30(2), 351-364. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-282.

García, J. L. (1976). *Antropología del territorio*. Madrid: Taller de Ediciones Josefina Betancor.

Garrido Pereira, M. (Comp.). (2020). *El poder del territorio: Conocimiento para la transformación de los espacios educativos*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Editorial Península.

Giddens, A. (1999). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing Libros (Original publicado en 1974).

Sales, A. y Moliner, O. (Eds.). (2020). *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Disponible en: http://www.octaedro.com.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Editorial Ariel.

Santos, M. (2006). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Recuperado de: http://www.geociencia.xpg.com.br/dwd/Milton_Santos_A_Natureza_do_Espaco.pdf.

Sepúlveda Sepúlveda, U. (2018). Recuperando la espacialidad de los sujetos: metodologías cualitativas para el análisis espacial, un modelo de topos, paisajes y tecnologías. *Investigaciones Geográficas UNAM*, (96), 1-21. https://doi.org/10.14350/rig.59551.

Serres, M. (1994). *Atlas*. París: Julliard.

Tirado, F. J. y Domènech, M. (2001). Extituciones: el poder y sus anatomías. *Política y Sociedad*, (36), 183-196.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6750