

LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIO ESCOLAR Y LA JUSTICIA SOCIAL¹

Marcelo Garrido Pereira²

Resumen

La Justicia Social se ha convertido en los últimos años, en un tipo de requerimiento básico para lograr un proyecto educativo inclusivo, que coloque a la escuela en relación a los múltiples y complejos desafíos que la sociedad le plantea. Si bien, esta temática ha estado desde siempre acompañando la constitución de discursos educativos y pedagógicos, sus significaciones y alcances parecen ser mayores toda vez, que una serie de teorías han contribuido a ampliar su campo semántico. Hoy la Justicia Social, incorpora las discusiones sobre diferencia-igualdad en una lógica redistributiva, pero también incorpora el debate sobre diversidad-inclusión, en una lógica interseccional del reconocimiento. En este sentido, interesaría buscar indicios y evidencias de la promoción de la **“justicia/injusticia social”, desde las experiencias de construcción de espacio escolar que les son permitidas a los estudiantes en el contexto de la educación formal.** Para ello, se acude a nociones humanísticas del espacio geográfico, donde la subjetividad traza las posibilidades de desarrollo identitario, definiendo marcas y huellas espaciales que son necesarias de comprender en profundidad y que pueden ser indicativas de la adhesión de ciertos actores a lógicas de actuación que promueven la construcción de igualdad e inclusión en la escuela.

Palabras claves: espacio escolar; justicia social

¹ Este texto se encuentra en revisión para su publicación en un compilatorio dirigido por la prof. Dra. Helena Callai, de la Universidad de Ijuí-Brasil.

² Geógrafo y Licenciado en Geografía. Profesor de Geografía y Licenciado en Educación. Dr. en Ciencias de la Educación. Profesor Titular: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. E.mail: mgarrido@academia.cl

1-Justicia Social, Reconocimiento y Espacio Escolar

La escuela como institución moderna enfrenta fuertes cuestionamientos respecto de sus objetivos³ y respecto de los alcances de aquellas funciones asignadas, aparentemente, por la sociedad. Desde aquellas que hacen referencia a la socialización y a la subjetivación de los sujetos aprendices, hasta aquellas que la definen desde la preparación de individuos para su incorporación en las estructuras productivas; desde aquellas funciones que aparentemente tienen relación con los procesos de selección cultural, hasta aquellas que le asignan la responsabilidad en la repartición de méritos. De esta forma, aparece una institución receptora no sólo de fuertes intervenciones de orden político, económico, social y cultural, sino que también resulta ser receptora de intensas críticas por parte de actores que sienten que ella no responde de manera adecuada a las necesidades y al progreso de la sociedad. Uno de los cuestionamientos más importantes desarrollados en los últimos años, es aquel referido a la promoción de la Justicia Social. La escuela aparece como una institución a la que se le demanda la **producción de igualdad**, ya sea en condiciones de redistribución de oportunidades o productos, ya sea en el **reconocimiento de la diversidad**. (Dübet, 2008; Adams, Bell y Griffin, 2007).

La Justicia Social en educación ha pasado a ser una temática central, dotada de cuerpos teóricos diferenciales, que se constituyen, sobre todo desde la perspectiva que cuestiona a la escuela como productora de sujetos estandarizados, idea propia del paradigma pedagógico técnico-eficientista (Connell, Ashenden, Kessler y Dowsett, 1982; Whitty, 1985; Kozol, 1991; Arnot y Weiler, 1993; Allen, 1999; Regenspan, 2002; Calabrese-Barton, 2003; Machelli y Keiser, 2005; Zeichner y Diniz-Pereira, 2008; Dübet, 2008). Instala la necesidad de re-pensar esta institución como una instancia que oferta posibilidades, trayectorias y productos educativos, en condiciones de derecho igualitario, al menos en alguna de sus formas. El encuentro de los enseñantes y de los aprendices, que define todo proceso educativo escolar, se desarrolla en situación esencialmente diferenciada y diversificada. Esto define al quehacer pedagógico desde la constitución disciplinaria moderna, y es un principio presente en casi la totalidad de los paradigmas que han dado un cierto estatus epistemológico a la disciplina, pese a ello, se encuentra cada vez más tensionado, por las orientaciones propias de la estructura formal que opera con

³ "...la definición de objetivos educacionales depende de las prioridades dictadas por la propia situación..." (Saviani, 2002, p. 43). Tanto los objetivos, que debieran ser promovidos por la escuela, como las situaciones, que son esencialmente espacio-temporales, son cambiantes y difusos.

patrones genéricos y que impide el **reconocimiento de formas válidas y legítimas de experiencia escolar que escapan** al principio de normalidad. Es que la diferencia y la diversidad en términos sociales (y por qué no decirlo, todas sus proyecciones políticas, económicas y culturales) termina por **provocar situaciones de permanente injusticia**, cuando nos son recuperadas por parte de quienes activan los procesos pedagógicos. Considerando la gran cantidad de investigaciones y prácticas pedagógicas que han colocado al centro el principio redistributivo como articulador de una justicia social en la educación, ¿podríamos pensar que las prácticas pedagógicas y las intervenciones educativas que constituyen la realidad escolar, han incorporado el **principio del reconocimiento** como base para la construcción de una escuela justa en nuestro país?, ¿es el reconocimiento de las experiencias diversas en el mundo escolar, una práctica recurrente en la actuación de los directivos y de los profesores?; los estudiantes por su parte, ¿logran identificar que sus experiencias son validadas y legitimadas?. Pues bien, estas preguntas se complejizan aún más cuando consideramos que **una de las formas experienciales menos trabajadas a nivel educativo-pedagógico** es aquella que queda indicada por los procesos de producción/construcción diferenciada de espacio (prácticas espaciales) que ocurren en el mundo escolar. En este sentido, cabría la necesidad de destacar que **la escuela es un espacio configurado interaccionalmente**, tal y como lo señala Massey (2008):

“Primero, reconocemos al espacio como el producto de interrelaciones, siendo constituido a través de interacciones, desde la inmensidad de lo global hasta lo intimidad ínfima...segundo, comprendemos al espacio como la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad, en el sentido de la pluralidad contemporánea, como esfera en la cual distintas trayectorias coexisten, como la esfera, por tanto, de la coexistencia de la multiplicidad...tercero, reconocemos al espacio como estando siempre en construcción” (p.29)

Con ello se instala la necesidad de reconocer el espacio que deviene y que es impuesto desde la formalidad y aquel espacio que se está constituyendo por los múltiples tránsitos e interacciones de actores y sujetos que convergen en este particular mundo. En esa calidad, la de naturaleza espacial, la escuela ha sido insuficientemente trabajada.

“Los territorios donde se desarrolla la educación en el marco de la discriminación y desigualdades estructurales no son sólo espacios de transmisión cultural, de dinámicas sociales conservadoras e el sentido de mantener el sistema social que generan las inequidades y exclusiones, sino es un mundo de vida que se reproduce, transforma, recrea en cada individuo, célula de vida, comunidad” (Williamson, 2005: p.168)

Existe una escasa apuesta por considerar una entrada que coloque al centro, las múltiples relaciones que los sujetos mantienen, construyen y producen respecto de su medio (Vesentini, 1992; McLaren, 1997; Callai, 2002; Cavalcanti, 2003; Garrido, 2009), pese a que una parte importante de los conflictos declarados para el mundo escolar proviene o se expresa espacialmente: el fortalecimiento de los sistemas de control y vigilancia sobre el espacio físico; las fórmulas de castigo y el control del orden, la instalación de soportes de seguridad en los bordes de la escuela; el disciplinamiento de los cuerpos, por ejemplo a través de los desplazamientos permitidos; el diálogo con los saberes contextuales-cotidianos y la idea de unos saberes territorializados; la (des)vinculación con el medio circundante y la necesidad de “sacar” “extraer” y “diferenciar” al sujeto de su entorno; el conflicto entre la cultura externa y su difusión interna (la construcción de paisajes medios de resistencia), entre otros.

2- Redistribución y Reconocimiento en los Procesos Educativos

La inclusión de las temáticas asociadas a la justicia social en el campo de las discusiones e investigaciones pedagógicas no es un asunto reciente. Hace más de treinta años, que la Justicia Social fue integrada al debate sobre los procesos educativos, principalmente desde el paradigma pedagógico crítico (basado en teorías marxistas y neomarxistas), sobre todo desde una dimensión redistributiva, poniendo énfasis en la educación como bien público y sujeto a derecho. Luego, desde el paradigma pedagógico experiencial (sustentado en teorías fenomenológicas, hermenéuticas y existencialistas), sobre todo desde una dimensión experiencial, poniendo énfasis en la educación como campo intersubjetivo; y por último, desde el paradigma pedagógico post-crítico (proveniente de teorías del reconocimiento, de la subalternidad, del postcolonialismo y del deconstruccionismo), sobre todo desde una dimensión del **construccionismo**

interseccional de los sujetos. (Connell, 1997; Adams, Bell y Griffin, 2007) Obviamente la inclusión de esta temática en el debate pedagógico vino acompañada de la incorporación de otras relacionadas con la finalidad de la escuela, la opción por la equidad y la calidad⁴, la igualdad de oportunidades, los procesos de selección escolar, y la legitimidad de la meritocracia (Dübet, 2008). El resultado de la irrupción de estos paradigmas, en relación a las últimas temáticas enunciadas, dio como resultado al menos dos visiones sobre la Justicia Social. Una centrada **en el tema de la redistribución de condiciones y productos educativos** (principalmente referida a la influencia de los pedagogos críticos) y una centrada **en la consideración legítima de las experiencias diferenciales con que los sujetos habitan lo social** (principalmente referida a la influencia de los pedagogos experienciales y de los pedagogos post-críticos).

2.1- El Principio de la Redistribución y la Escuela Justa Igualitaria

Las discusiones sobre la justicia en el mundo escolar, se han vuelto cada más recurrentes y complejas, lo que no significa necesariamente que todos los agentes educativos estén trabajando el tema de manera explícita en las escuelas. La producción de una escuela justa (hasta cierto punto, un tipo de espacialidad escolar justa) sigue siendo norteadas por aquellas discusiones sobre diferencia-igualdad (Justicia Redistributiva) y sobre diversidad-inclusión (Justicia Interseccional) y que son coincidentes con las visiones sobre Justicia Social en Educación recién enunciadas. En la primera de las visiones, la meritocracia parece seguir siendo una dimensión estructurante de los procesos educativos, más aún la tensión sobre la función de la escuela se torna central y su relación con un sistema político-societal democrático termina por condicionar cualquier debate sobre la Justicia Social:

“Jerarquizando los alumnos únicamente en función de sus méritos, se espera que la igualdad de oportunidades elimine las desigualdades sociales, sexuales, étnicas y otras, que caracterizan a todos los individuos. Ese tipo de igualdad está en el centro de la justicia escolar en sociedades democráticas, esto es, sociedades que consideran que todos los individuos son libres e iguales en principios, y que también admiten que esos individuos sean distribuidos en posiciones sociales desiguales” (Dübet, 2008: p.11)

En efecto, para el propio Dübét (op. cit.), pensar en la Justicia Social en una lógica redistributiva implica reconocer también la existencia de un giro en el pensamiento educativo desde la búsqueda de una producción de igualdad a la búsqueda de una producción de igualdad de oportunidades que no tuvo exenta de críticas. En este sentido, el mismo autor complejiza más aún esta fórmula promoviendo la llamada igualdad distributiva de dichas oportunidades, que es acompañada de una atención especial a los no favorecidos, los llamados vencidos, que terminan por cuestionar cualquier dimensión selectiva de los procesos educativos formales. Más aún se encuentra acompañada de fuertes cuestionamientos sobre la forma en que la desigualdad escolar terminará provocando a su vez y en un sentido inverso al que siempre se pensó, nuevas desigualdades sociales:

“Más, si se quiere avanzar, se debe acrecentar hoy, en el cuadro general de igualdad meritocrática de oportunidades, otro proyecto: la igualdad distributiva de oportunidades.. Esta selecciona una equidad apostando en la distribución controlada y razonable de los recursos atribuidos a la educación pública y privada, a fin de construir una mayor igualdad en la competición escolar” (Dübét, 2008: p.49)

Pese a este giro en la concepción de producción de igualdad, una parte importante de los autores que propugnan esta forma de justicia, sigue relevando la componente de clase, un cierto tipo de condicionamiento estructural y una aproximación realista a las prácticas materiales que se asocian con el mundo escolar. Sin desmerecer los alcances de esta visión, convendría profundizar en una forma complementaria (y/o distinta) que pone énfasis en los elementos de la intersección experiencial subjetiva propia de quienes participan del proceso educativo.

2.2- El Principio del Reconocimiento y la Escuela Justa Inclusiva

En la segunda de las visiones asociadas a la Justicia Social, la deconstrucción de mecanismos opresores, parece ser la dimensión estructurante de los procesos educativos, sobre todo cuando se relacionan elementos como la construcción de un campo intersubjetivo y al mismo tiempo cuando se reconoce el papel de los modelos identificatorios:

(Refiriéndose a la lucha por los derechos civiles de algunos movimientos feministas) “Tracking the history of ideas developed in these movements grounds our theoretical understanding in lived experience and highlights the contradictions and conflicts in different approaches to oppression and social justice as these are lived out in practice over time and place” (Adams, Bell, Griffin, 2007:p.6)

Clasismo, Racismo y Sexismo conjurando un campo interseccional, en donde las categorías opresoras debieron ser revisitadas en el mundo escolar, para definir la forma en que la diversidad y los mecanismos de inclusión promovidos por la escuela, terminaban por tensionar el desarrollo de los principios de justicia social entre quienes participan de los procesos educativos formales. Obviamente para algunos, la clase siguió estructurando el campo interseccional, mientras que para otros, los campos de constitución identitaria sobre los cuales se vivencia la justicia/injusticia social tiene manifestaciones y valoraciones relativas en función del caso, y la tarea pendiente, en términos sociales (y educativos) es el reconocimiento de los mismos. Taylor (1993) señala:

(a propósito de la necesidad del reconocimiento del otro por parte de la política) “(...) se vuelve apremiante debido a los supuestos nexos entre el reconocimiento y la identidad (...) nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste” (p. 43)

Pero ¿qué es el reconocimiento en términos más generales?, ¿cómo opera?, ¿de qué forma se manifiesta?. Un posible esbozo de respuestas lo encontramos en la obra de Ricoeur (2006) quien logra identificar al menos tres concepciones: una de herencia kantiana, que trata sobre una distinción genérica entre lo mismo y lo otro, de naturaleza excluyente, ya sea expresado a través de un juicio de percepción y de uno de elección, se trata básicamente de un acto de distinción; una de herencia Bergsoniana, que sostiene la idea de relevar los procesos identificatorios, en donde el reconocimiento de si es por (pasa por) si, complementa la idea de la distinción lógica excluyente entre el mismo y el otro, y aparece la idea de la distinción existencial en donde el otro es capaz de afectar al mismo; y una tercera idea en donde aparece la reflexividad y la alteridad como nociones articuladoras, y se sostiene el reconocimiento mutuo (mutualidad definida por el “uno al otro”) como pilar de la acción social. En todos estos sentidos, el reconocimiento propone desafíos, hasta hace muy poco, relevados con una cierta marginalidad entre las prioridades

de la política educacional, más aún dentro de los supuestos que operan al minuto de intervenir pedagógicamente un aula. De modo específico, reconocer el campo interseccional, implica reconocer la complejidad de la constitución del sujeto y su expresión en términos de alteridad queda expresada en las palabras de Magendzo (2005), quien citando a Gadamer señala:

“El conocimiento del otro/otra remite al otro/otra no como “instrumento”, como alguien que se pueda utilizar con fines propios, que pueda hacerse visible o invisibilizarse arbitrariamente. El Otro/Otra tampoco es el “analogón”, al que se considera como distinto pero siempre con referencia a mí mismo, un reflejo de mí mismo. Para Gadamer el conocimiento del Otro/Otra es el de “apertura” cuando uno se deja hablar por el Otro/Otra. (p.109)

Es el propio espacio escolar, identificado, formalizado y reconocido como “uno solo”, quien representa la estructura material y simbólica que impide la concreción del reconocimiento como una “actitud” y como una “práctica política” que promueve la Justicia en la Educación:

“Cada vez que interpretamos y representamos la vida de aquellos considerados “marginales”, cada vez que desde el lamentablemente poco cuestionado centro escribimos acerca de “Otros” es importante considerar el tema de la autoridad y legitimidad de levantar verdades. Estas representaciones poco complejizadas de los “Otros” lo que hacen es, justamente, silenciar e invisibilizar cada vez más las vidas de aquel de quien hablamos” (Matus, 2005: p.19)

El proyecto de escuela moderna, por muchos años, se afanó en normalizar para socializar, y en producir igualdad sólo en la dimensión cognitiva. En esos mismos términos, cuando se instaló la crítica a dicho modelo, que hasta cierto punto reproducía desigualdades, sólo se hizo recomponiendo la experiencia escolar en el plano de las relaciones sociales que devenían de las relaciones productivas, dejando de la lado, todas las formas de otredad en las que operaba el poder y que permitían entender múltiples exclusiones y cada vez más complejas diversidades:

“(…) pareciera que la escuela está disponible sólo para un tipo de sujeto. Este sujeto es capaz de leer e interpretar desde la cultura dominante, lo que lo habilita para tener éxito en el logro de los objetivos planteados. Sin embargo, para aquellos

que no son considerados dentro de la cultura dominante, deben ser constituidos como diferentes para poder-desde esa diferencia- que siempre está subordinada a una “normalidad” otorgarles herramientas para poder acceder a posibilidades de éxito” (Ibid, p.19)

Ahora, bien, la pretendida Justicia Social Interseccional basada en el principio del reconocimiento, aboga por un tipo de educación que se hace parte en el acto de legitimación y que se asume como un proyecto en construcción. En dicho proyecto, los sujetos tienen posibilidades efectivas de transformarse en actores, en la medida en que se transforman en sujetos de derecho:

“(…) si el Otro/Otra se convierte en un igual, si se lo subsume a lo mismo, si se lo anagoliza, si se lo instrumentaliza, la relación de diversidad se desvirtúa, se convierte en una relación embustera, carente de posibilidades de desarrollo y crecimiento” (Magendzo, 2005: p.112)

“(…) cuando hablamos de diversidad es importante considerar el concepto de subjetividad y cultura como elementos sustantivos para interrumpir las imposibilidades que se perciben desde las formas tradicionales de entender lo que hacemos” (Matus, 2005: p.19)

Esta visión tensiona el encuentro del sujeto en el grupo, y devela las situaciones de hegemonía del discurso pedagógico (expresado en distintas escalas) poniendo énfasis en las operaciones del poder. Al mismo tiempo no re-huye al cuestionamiento de los sistemas de privilegios y sanciones de acuerdo al mérito, aunque tiende a centrar su análisis en los mecanismos de dominación interiorizada que terminan generando experiencias escolares de subordinación:

“Our approach to social justice education begins with people’s lived experience as the ground for developing a critical perspective and actions directed toward social change (Bell & Schniedewind, 1987; Kreisberg, 1992; Lewis, 1993). We take the position that people in both advantaged and targeted groups have a critical role to play in dismantling oppression and generating visions for a more socially just future”. (Adams, Bell, Griffin, 2007: p.13)

En este sentido se ofertan también algunas salidas pedagógico-políticas para la promoción de este tipo de justicia, tal y como quedan indicadas en el párrafo anteriormente explicitado. Considerando estos elementos, ¿será que la Justicia Social basada en el principio del reconocimiento, debe ser una demanda encauzada al mundo escolar?, ¿será que el principio del reconocimiento como base para la actuación pedagógica, constituye una desafío que atenta contra los propios objetivos que persigue la escuela moderna?, ¿será que existen las condiciones curriculares y didácticas para pensar en prácticas educativa para (y centradas en) el reconocimiento?. Estas y otras preguntas siguen sin respuesta única, y delinear nuevos campos reflexivos que urgen ser recuperados.

3- El reconocimiento del espacio escolar como una práctica de justicia.

La Geografía, ha nutrido el campo de discusiones sobre el espacio, toda vez que se constituye en su objeto de estudio. Desde hace 40 años, se han presentado fórmulas discursivas para responder a una forma de entender el espacio como una entidad fija y objetiva a la cual se accede de manera neutral. La Geografía Crítica fue una de las primeras apuestas radicales en reconocer una concepción de espacio producido socialmente, poniendo énfasis en la contradicción como elemento constituyente de la espacialidad; la Geografía Humanística, confundida frecuentemente con el uso de la “percepción” como unidad analítica, fue una apuesta también interesada en reconocer el papel de la idea en la constitución de espacio; y la propia Geografía Post-Crítica quien reconoció los procesos de intersubjetividad y de multidimensionalidad que están a la base de la construcción de espacios. Considerando todas esas nuevas apuestas discursivas de los últimos años, el espacio ha ampliado su campo semántico. De ser un concepto de matriz físico-morfológica y matemático-topológica, ha pasado a ser un concepto de matriz relacional-compleja y multidimensional-política. Está constituido de acciones y objetos, al mismo tiempo de planos de encuentro y de conflicto. A decir, el espacio ha vuelto al análisis social en un sentido más complejo que el que convencionalmente se usa. En ese sentido, se recuperan sus significaciones más densas que desde muy temprano aparecen trabajadas por la propia filosofía clásica:

“El espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones que no consideramos

aisladamente sino como el contexto único en el que se realiza la historia” (Santos, 2000: p.54)

Sin embargo, el espacio no sólo tiene un origen racional. El espacio es antes que todo una forma experiencial que se encuentra íntimamente vinculada al campo de constitución de sujetos y actores. No hay posibilidad de entender a estos últimos si no se conoce en profundidad las formas de relacionarse que construyen a diario con “un algo aparentemente externo”. En este sentido el espacio se constituye como expresión de subjetividades y es al mismo tiempo resultado de mecanismos socializadores, que enmarcan, norman y designan:

“Espacio es un término abstracto para un conjunto complejo de ideas. (...) Sin embargo, existen ciertas semejanzas culturales comunes, y ellas se fundamentan básicamente en el hecho de que el hombre es la medida de todas las cosas. En otras palabras, los principios fundamentales de la organización espacial se encuentran en dos tipos de hechos: la postura y la estructura del cuerpo humano y las relaciones (sean próximas o distantes) entre personas. El hombre, como resultado de su experiencia íntima con su cuerpo y con otras personas, organiza el espacio a fin de adaptarlo a sus necesidades biológicas y relaciones sociales” (Tuan, 1983: p. 39)

El espacio ya no sólo como contenedor de situaciones, sino como resultado de las interacciones entre el “ser humano” y las condiciones de “ese ser”, permite re-descubrir las prácticas sociales, ahora desde una óptica de acontecer en situación interaccional. ¿Será que la experiencia de ser en la escuela, es una experiencia de ser en ahí?, ¿será que ese ser ahí, definido por las relaciones de quienes habitan/producen un espacio, construye y re-define una posición en el mundo?, ¿y qué pasa cuando **esa posición en el mundo**, una forma de lugar, **se vuelve invisible a los ojos del mundo**?. Esas interrogantes sólo pueden ser entendidas cuando se asume que el espacio es una forma de experiencia íntima y simbólica, robustecida por las trayectorias de vida y resignificada constantemente por los patrones de valoración que desarrollan los sujetos respecto del medio que los contiene.

“Experiencia es un término que abarca las diferentes maneras a través de las cuales una persona conoce y construye la realidad. Estas maneras varían desde los sentidos más directos y pasivos como el olfato, paladar y tacto, hasta la percepción visual

activa y la manera indirecta de simbolización (...) Los espacios del hombre reflejan la calidad de sus sentidos y su mentalidad. La mente frecuentemente extrapola más allá de la evidencia sensorial” (Tuan, 1983: p. 9 y 18)

El espacio como experiencia es el que define a los sujetos, marcándolos, configurándolos, componiéndolos. El espacio tiene una esencia cotidiana, coordina nuestras acciones y desordena nuestras intenciones. Al mismo tiempo, nuevas interacciones van moldeando esa misma espacialidad tornándola aceptable o simplemente insostenible. La escuela es un espacio que marca a los sujetos, pero es también resultado de sus posibilidades interaccionales con un medio que los circunda:

“El espacio es la materia trabajada por excelencia. Ninguno de los objetos sociales tiene una imposición tan grande sobre el hombre, ninguno está tan presente en lo cotidiano de los individuos. La casa, el lugar de trabajo, los puntos de encuentro, los caminos que unen esos puntos, son igualmente elementos pasivos que condicionan la actividad de los hombres y rigen la práctica social. La praxis, ingrediente fundamental de la transformación de la naturaleza humana, es un dato socio-económico, pero es también tributaria de los imperativos espaciales”. (Santos 1996b: p. 28)

¿Y qué hacer si el espacio producido/construido (ya no sólo ocupado) **transgrede lo establecido, cuestiona la norma, tensiona la tradición**?, ¿qué pasa con aquellas prácticas que definen lo espacial en términos de disonancia colectiva?, ¿y qué pasa con los espacios que sobreponen en sentidos y materialidades?. ¿es que sólo algunos tienen derechos sobre aquello que han construido y otros, simplemente deben renegar y dismantelar su experiencia?, ¿será que la justicia/injusticia social promovida por los agentes educativos termina por impedir cualquier intento por **construir/producir/habitar la escuela**, en tanto hogar? :

“Y el derecho de habitar ?. Confundido en buena parte de la literatura especializada con el derecho a ser propietario de una casa, es objeto de un discurso ideológico lleno, a veces, de buenas intenciones y, más frecuentemente, destinado a confundir los espíritus, alejando cada vez para más una propuesta correcta que remedie la cuestión” (Santos, 2002: p.61)

En este sentido, el espacio producido racional y experiencialmente no sólo es un asunto de propiedad del individuo, es también el resultado de su acontecer y de sus formas de ser en el mundo. En este contexto, uno de los ejes problemáticos que atraviesa la experiencia espacial escolar es **la necesidad imperiosa de reconocer a estos habitantes como sujetos afectos a la producción legítima de espacios.**

Tanto la promediatización, anulación y muerte del otro⁵, como el desprecio a la diferencia y a la diversidad, son antecedentes que caracterizan a los sistemas educativos nacionales. La educación formal se ha empeñado en negar al otro histórico, al otro económico, al otro político, al otro cultural y cuanto otro aparezca como disparado de una varianza posible de gestionar. De modo específico, el otro espacial y todas sus manifestaciones posibles (otro espacial-étnico, otro espacial-femenino, otro espacial-rural, etc), son también negados desde el aparato formalizado de la educación.

“Las diferencias producidas en las últimas décadas << drástica concentración del ingreso, reproducción de núcleos de poder autoritario, democracia puramente formal>> y las diferencias negadas históricamente <<movimientos sociales ampliamente ‘contenidos’ si es que no cooptados, procesos de asimilación cultural>>, activan sensibilidades, resemantizan campos de representación y movilizan << con poco o relativo éxito>> acción colectiva y movimientos sociales”. (Gundermann, 1998: p. 49 y 50)

Una primera aproximación para responder a tales preguntas sería **el reconocimiento** de que la escuela es una espacialidad trazada por las subjetividades de quienes con mayor o menor intencionalidad persiguen la comprensión del mundo. Los trazos cuestionan la regularidad, se oponen a todo patrón y ocultan más de alguna tendencia. Son los trazos de la subjetividad que operan como un palimpsesto carente de intención, que se acerca a la combinatoria perversa, cuyo desciframiento es siempre tarea de nadie. La escuela como espacialidad se establece en un código cerrado, sin posibilidad de permeabilidad, incluso ocultado y nunca enunciado desde los desafíos pedagógicos, casi

⁵ Guillermo Williamson (2005) señala que: “Los territorios donde se desarrolla la educación en el marco de la discriminación y desigualdades estructurales no son sólo espacios de transmisión cultural, de dinámicas sociales conservadoras en el sentido de mantener el sistema social que generan las inequidades y exclusiones, sino que es un mundo de vida que se reproduce, transforma, recrea en cada individuo, célula de vida, comunidad” (p.168). Esta idea ya se encuentra enunciada en geógrafos anarquistas de fines del siglo XIX y principios del XX, como Piotr Kropotkin y Eliseé Reclus que establecieron tempranamente relaciones entre los procesos educativos y una cierta territorialidad negada.

como si los actos de enseñanza-aprendizaje no estuvieran situados justamente en ese entramado de trazos. El espacio producido socialmente se establece en base a la diferencial predominancia de relaciones filiativas, significativas, placenteras e identificatorias que los seres humanos establecen con el medio y las circunstancias que le rodean. A este proceso se le conoce como lugarización. La pérdida de sentido en contexto de alta modernidad y el desencuentro con los propios procesos de significación generan situaciones crecientes de deslugarización⁶. Este fenómeno expresa un tipo de construcción espacial que no promueve la articulación significativa ni efectiva de las lógicas de acción, por lo que los proyectos de sujeto y de actor a los cuales el individuo es invitado se diluyen en el acto educativo. La educación por tanto se vincula, se potencia y se limita de acuerdo a las experiencias de espacio que tienen los individuos.

“Con todo ello convendría afirmar una segunda proposición: ***“el proceso educativo, entendido como la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje, se configura diferencialmente, dada las características mediales y circunstanciales en el que se da”***. Dichas diferencias reconocidas como válidas e intrínsecas para el fenómeno educativo (u objeto científico-educacional) en general, más aún para las configuraciones del proceso educativo en particular, han sido obviadas, pulverizadas, y promediadas con el fin de orientar comportamientos, homologar contextos, resaltar culturas o simplemente aplastar sistemas normativos e ideológicos de quienes participan de dicho proceso”. (Garrido, 2007:p. 32)

El ser ahí es condición de cualquier fenómeno humano, todavía más, es condición de cualquier proceso educativo. El ser ahí es propiedad de la vivencia informal y que es el primer rescate que todo enseñante debiera realizar para promover una enseñanza para el mundo (y en el mundo), que posibilite la construcción permanente de significados para si y para el nosotros. En este mismo sentido, el rescate del espacio producido y construido en la

⁶ Garrido considerando los aportes de Tuan señala (2007): “ La deslocalización ocurre en tres niveles, el primero de ellos dice relación con la pérdida de la conciencia respecto de dónde se hayan las pausas en el movimiento de su vida (lugares entendidos como fijaciones temporales), el segundo se refiere a la incapacidad de localizar el punto en la experiencia en la cual se puede señalar que se conoce un lugar por la acumulación de tiempos vividos, el tercer nivel hace referencia a la incapacidad de fijar organizadamente, en el presente, el mundo de significados que acompaña la experiencia de un sujeto o de un grupo de sujetos. Por su parte la ilocalidad se refiere a la capacidad que desarrollan los sujetos para organizar su experiencia desprendiéndose de la materialización concreta. Las deslocalizaciones avanzan en conjunto con la experiencia de ilocalización para configurar situaciones de deslugarización” (p.160-161)

escuela, es una de las posibilidades para avanzar hacia “el reconocimiento”, como praxis educativa.

4-Bibliografía

ADAMS M., BELL, L.; GRIFFIN, P. (2007). Teaching for Diversity and social Justice. Routledge. London.

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

ARNOT, M. ,WEILER, K. (1993). Feminist and social justice in education The Falmer Press. London.

BACHELARD G. (1965) La poética del espacio. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. (1977). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. Barcelona.

DINIZ-PEREIRA, J., ZEICHNER, K. (2008). Justiça Social. Desafio para a formação de professores, Editora Autentica. Belo Horizonte

CALABRESE-BARTON, A. (2003) Teaching science for social justice. Teachers College Press. Nueva York.

CALLAI, H. et al. (2002). Ensino de Geografia. Práticas e textualizações no cotidiano. Editora Mediação. Porto Alegre.

CALLAI, H. (2005). “Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental”. En: Cadernos CEDES, Vol. 25, Nº66: (227-247)

CAVALCANTI, L. (2002). Geografía e práticas de ensino. Editora Alternativa. Goiania, Brasil.

CAVALCANTI, L. (2003). Geografía, Escola e Construção de Conhecimentos. Papyrus Editora. Sao Paulo, Brasil.

CONNELL, R., ASHENDEN, J., KESSLER, S., DOWSETT, W. (1982) Making the difference: Schools, Families and Social División. Allen and Unwin. Sidney.

CONNELL, R. W (1987). Gender and Power. Standford University Press. Standford.

CONNELL, R. W (1997). Escuelas y justicia social, Morata, Madrid.

DEWEY, J. (1997). Democracia y Educación. Editora Morata (2da edición). Madrid.

DIJK VAN. T. (2000). El discurso como estructura del proceso. Barcelona, España. Gedisa Editorial.

DÜBET, (2008). O que é uma escola justa. A escola das oportunidades. Editora Cortez. Sao Paulo.

DÜBET, F., MARTUCELLI, D. (1997). Sociología de la Experiencia Escolar. Editorial Seuil. París.

DÜBET, F., MARTUCELLI, D. (1999). ¿En qué Sociedad Vivimos?. Editorial Losada, Buenos Aires.

DÜBET, F., WIEVIORKA, M. et al. (1996). Société Fragmentée: le multiculturaline en debat. La Découverte Paris.

ENTRIKIN, N. (2002). *“Democratic Place-Making and Multiculturalism”*. En: Geografiska Annaler, Series B. N° 84: (19-25)

- ENTRIKIN, N. (2004). "*Place Destruction and Cultural Trauma*". En: Culture in the World V. 1: Cultural Sociology and the Democratic Imperative. J.Alexander and I. Reed, editors. Yale Cultural Sociology Series, Paradigm Press. Boulder, forthcoming.
- FOUCAULT, M. (1967). "*Des espaces autres*". Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales. En: Architecture, Mouvement, contunuité N°5: (1-6), 1984
- GARCÍA CARRASCO, J. (1989). "*Educación y Ambiente. El Espacio Educativo*". En: Sosa, N. Educación Ambiental. Sujeto, Entorno y Sistema. Amaru Ediciones. Salamanca. (95-122)
- GARRIDO, M. (2002). "*La regresión teórica de las investigaciones referidas al quehacer educativo-geográfico en Chile*". En: Anales de la Sociedad Nacional de Ciencias Geográficas, Chile N°23 (291-300)
- GARRIDO, M. (2005) "El espacio por aprender el mismo que enseñar" En: Cuadernos CEDES Vol. 25, N°66: (137-163)
- GARRIDO, M. (2007). Configuración Diferencial del Proceso Educativo Informal: Una aproximación desde las construcciones espaciales del Pueblo Aymará. Tesis Doctoral presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- GARRIDO, M. (2009) La Espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo escolar". Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.
- GENTILI, P., FRIGOTTO, A. (2002). Ciudadanía negada. Políticas de exclusao na educação e no trabalho. Editora Cortez. Sao Paulo.
- GIROUX, H. (1999). Teoría y Resistencia en Educación. Siglo Veintiuno Editores. México

GUNDERMANN, H. (1998). “*Notas acerca de la Igualdad, Identidad Étnica y Desarrollo en el Norte de Chile*”. En: Revista de Ciencias Sociales N°8: (49-63)

HARVEY, D. (1998). *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre orígenes del cambio cultural*. Amorrortu. Buenos Aires.

HARVEY, D.(2003). *Espacios de Esperanza*. Editorial Akal, Madrid.

KAERCHER, N. (2005). *Desafíos e Utopias No Ensino de Geografia*. Editora EDUNISC, Porto Alegre.

KOZOL, J.(1991). *Savage Inequalities: Children in american’s Schools*. Crown. Nueva York.

LIBANEO, J.C. (1985). *Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Edições Loyola. Sao Paulo.

MACHELLI, N., KEISER, D. (2005). *Teacher Education for democracy and social justice*. Routledge. Nueva York.

MAGENDZO, A. (2005). “Alteridad y Diversidad: componentes para la educación social”. En: Revista Pensamiento Educativo Vol. 37: (106-116)

McEWAN, H., KIERAN, E., comp.(1998). *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

McLAREN, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Paidós. Buenos Aires.

MATUS, C. (2005). “¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad?”. En: Revista Pensamiento Educativo, Vol. 37: (16-26)

MASSEY D. (1994). *Space, Place and Gender*. University of Minnesota Press. Minneapolis.

MASSEY D. (2008). Pelo Espaço. Uma nova politica da espacialidade. Bertrand Brasil. Ríó de Janeiro, Brasil.

MERIEU, P. (2004). O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula. Artmed. Porto Alegre.

MERLEAU PONTY M. (1975). Fenomenología de la Percepción. Ediciones Península. Barcelona

MOREIRA, R. (2008). Para onde vai o pensamento geográfico?. Editora Contexto. Sao Paulo.

MOREIRA, R. (2008). Pensar e ser em Geografia. Editora Contexto. Sao Paulo.

PERRENEOUD, P. (1996). A Pedagogia na escola das diferentes. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Artmed. Porto Alegre.

PERRENOUD P. (1999). Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Artmed. Porto Alegre.

PERRENEOUD, P. (1999). Ensinar: agir na urgencia, decidir na incerteza. Artmed. Porto Alegre.

REGENSPAN, B. (2002). Parallel practices: Social Justice-focused teacher education and the elementary classroom. Peter Lang. Nueva York.

RELPH E. (1976). Place and Placelessness. Pion. Londres.

RELPH E. (1981). Rational Landscapes and Humanistic Geography. Croom Helm. Londres.

RICOEUR, P. (2000). Del texto a la acción. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

RICOEUR, P. (2006). Caminos del Reconocimiento, Tres Estudios. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, México.G

ROSSEAU, J. (1966). Discurso ¿Cuál es el origen de la desigualdad entre los hombres? ¿Está ella autorizada por la ley natural?. En: Obras Selectas. Colección Clásicos Inolvidables. El Ateneo. Buenos Aires (3era edición).

SANTOS Milton (1995). Por una Nueva Geografía. Oikos-Tau, Barcelona.

SANTOS Milton (2000). La naturaleza del espacio geográfica. Técnica y Tiempo; Razón y Emoción. Ariel Geografía, Barcelona.

SAVIANI, D. (2007). Educação. Do senso comum à conciencia filosófica. Autores Asociados. Campinas.

SAVIANI, D. (2002). Escola e Democracia. Polémica do nosso tempo. Autores Asociados. Campinas.

SCHMELKES, S. (2005). “Educar para y en la diversidad”. En: Revista Pensamiento Educativo, Vol. 37: (38-51)

SEAMON D. (1994). “*The life of the place: a phenomenological commentary on Bill Hillier’s Theory of space syntax*”. En: Nordisk Arkitekturforskning N°7: (35-48)

SEAMON D. (2000). “*A way of seeing people and place: phenomenology in environment-behavior research*”. En: Theoretical Perspectives in environmental-behavior research. Wapner, S.; J. Demick. New York.

SMITH, N. (2002). “*Geografía, Diferencia y las Políticas de Escala*”. En: Revista Terra Livre, N°19 (127-146)

SOJA E. (1996). Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places. Blackwall. New York.

TAYLOR C. (1993). *El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México.

TUAN Y. (1974) *Topofilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes and Values*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

TUAN Y. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press.

TUAN Y. (1998). *Escapism*. The Johns Hopkins University Press. Baltimore and London.

TUAN Y. (2004). *Cosmos y Hogar*. Melusina. Madrid.

UNESCO (1997). *“Educación para el Desarrollo y la Paz: Valorar la Diversidad y Aumentar las Oportunidades de Aprendizaje Personalizado y Grupal”*. En: Boletín del Programa Principal de Educación para América Latina y El Caribe. UNESCO. N40(16-54)

VESENTINI, J. et al (1992). *Para uma Geografia Crítica Na Escola*. Editora Atica. Sao Paulo, Brasil.

WHITTY, G (1985) *Sociology and School Knowledge*. Methuen. Londres.

WILLIAMSON G. (2005). *“Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica”*. En: Revista Pensamiento Educativo. Vol. 37: (163-181)