



Doctorado en ciencias de la educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación
Universidad Nacional de La Plata

Tesis doctoral

Doctorando: Emanuel Herrera Moncada

Director: Nicolás Arata

Año 2024

Jurados

Dr. Absalón Jiménez B.

Dra. María Silvia Serra

Dra. Miriam Southwell

Esta tesis doctoral está dedicada a la memoria de mi hermana

Sandra Milena Herrera Restrepo

	Índice	Página
	Sumario	10
	Introducción	10
	Capítulo I	12
	Metodología	
1	Análisis hermenéutico	13
2	Autores relevantes	13
3	Análisis de contenidos textuales	14
4	Ruta interpretativa – comprensiva	14
5	Objetivos	16
	5.1 Objetivo general	16
	5.2 Objetivos específicos	16
6	Ruta hermenéutica pedagógica-fenomenológica	16
	6.1 Delimitación de las unidades temáticas	16
	6.2 Clarificación de los supuestos	16
	6.3 Visión de conjunto estructurante	16
	6.4 Transacción vivencial texto y contexto de la escuela	17
	6.5 Suspensión de las creencias	17
	6.6 Afinar una mirada pedagógica del espacio	17
	6.7 Definir y caracterizar un modo particular de mirar el espacio pedagógico	17

	Capítulo II	Página
1	La antigua pregunta por el espacio	18
2	El rastro ideológico del espacio	20
3	Algunas formas de delimitar el espacio	25
3.1	El espacio geográfico	25
4	Formas de apropiar el espacio	26
4.1	Marcar territorio, pulsión atávica	26
4.2	El espacio social	28
5	El laberíntico campo semántico del espacio	30
	Capítulo III	33
	Algunos discursos reiterantes entorno al espacio escolar	33
1	Territorio	33
1.1	Territorio del Cuerpo Educado	33
1.2	Los tránsitos por la territorialidad de los otros	35
1.3	Territorio y escuela	37
1.3.1	Desterritorialización de la escuela, una pérdida de los linderos pedagógicos de la escuela	37
1.3.2	Usurpación de la escuela	37
1.3.3	Transterritorialidad del manual de convivencia	39
1.3.4	Regresión atávica a la inquisición	42
1.3.5	El día que llovió plomo del cielo	43
1.3.6	A modo de conclusión	45
2	Matices fundantes de la arquitectura de la escuela	46
2.1	Arqueología del espacio de la escuela	48
2.2	Arquitectura de la escuela	49
2.3	El espacio escolar dentro del entramado urbanístico	51

3	Espacio escolar entendido como ambiente de aprendizaje	52
3.1	Diseño de ambientes escolares	54
4	El enfoque pedagógico emana su espacio	55
5	Espacio escolar como escenario de las sinomorfias	57
6	Espacio escolar como contenedor disciplinario	58
7	Espacio escolar virtual	60
8	De las posibilidades semánticas del espacio escolar	61
	Capítulo III	66
	Rudimentos significativos de la noción de lugar	66
1	Noción fundante de lugar	66
2	Lugar	69
2.1	La naturaleza como lugar	70
2.2	El lugar del errante	72
3	El lugar desde la mirada Yi Fu Tuan	73
4	Las dimensiones del lugar desde la teoría de la Estructuración, una mirada desde Lois	75
5	La arquitectura del lugar como reflejo de la mente de su creador	75
6	La arquitectura existencial del lugar heideggeriano	78
7	El paisaje como lugar, una mirada desde Nogué	79
8	El lugar como apropiación del espacio, una mirada de Pol	81
9	Lugar como la personalización del espacio	84
10	El lugar como centro del ser	86

10.1	Centralidad desde el universo a la casa	87
11	Lugar y cuerpo	91
12	El lugar como espacio vivido	93
13	El lugar, y la vida cotidiana	96
14	Rudimentos que constituyen la arquitectura semántica de la noción de lugar	99

Capítulo V

El espacio de la escuela como lugar pedagógico

1	Los muros de la escuela	101
2	Lugar pedagógico	103
2.1	El ser ser-en-el-espacio y el ser-en-el aquí	103
2.2	Anclarse en el lugar pedagógico	104
2.3	El lugar pedagógico-fenomenológico se riega por todos los espacios de la escuela	106
3	La escuela como lugar, una mirada desde Viñao Frago	107
4	Habitus que producen los lugares de la escuela	110
5	5.1 La mirada dialéctica espacial como propuesta para delimitar una noción lugar y lugar pedagógico.	112
	5.2 El rasgo percibido del lugar y el lugar pedagógico	112
	5.3 El rasgo concebido del lugar y el lugar pedagógico	113
	El rasgo vivencial del lugar y el lugar pedagógico	114

6	No Lugares de la escuela	116
6.1	El virus informático infecta la arquitectura pedagógica de la escuela	118
6.2	Contenedor escolar disciplinario	120
6.3	La escuela como órgano intelectual del estado	121
6.4	Arquitectura construida en otro lugar	128
7.	El lugar pedagógico como espacio de transformación	128
7.1	Determinismo o libre albedrío	128
7.2	Habitar su lugar es la posibilidad del Dasein de poder escapar de su condición de arrojado	133
7.3	La escuela como lugar pedagógico transforma, no adapta ni determina	137
7.4	La escuela como patio de recreo	142
8.	A modo de conclusión, la piedra filosofal de la escuela	143
	Capítulo VI	144
	Algunas idealizaciones del deber ser del lugar pedagógico	
1	Un posible deber ser: un lugar pedagógico emancipado	146
2	Un posible deber ser: un lugar pedagógico habitado por valores universales	149
2.1	Atisbos filosóficos de la moral	150
2.2	La moral en las fronteras de la racionalidad	150
2.2.1	Revolución copernicana de la razón práctica	150
2.2.2	Potenciar una buena voluntad para ser libres	151

2.2.3	La antinomia educativa kantiana “coacción para ser libres”	152
2.3	La moral en las fronteras de la irracionalidad	154
2.3.1	Ideal axiológico schelleriano	155
2.4	Educación emocional racionalizada	156
2.5	El camino de la dialogicidad para encarnar los valores	157
2.6	La legalidad interna y el principio del semejante como ejes de la conciencia moral	159
3	Un posible deber ser: igualdad, autoridad y democracia	162
3.1	Un conjunto de acciones y prácticas sociales diferenciadas según racionalidades	162
3.2	La moralidad como condición de la vida social	164
3.3	Vivencias que establecen lugares pedagógicos en la escuela: ¿Pirata o marino mar adentro?	166

Capítulo VII

Conclusión

1	Saber aÑejar	172
2	De la escuela cómo lugar pedagógico y del lugar pedagógico de la escuela	174
3	Caracterización de los lugares pedagógicos de la escuela	175
3.1	Espacio natural de la escuela	177
3.2	Espacio de identidad	178
3.3	Espacio apropiado pedagógicamente	181

Tablas

Tabla 1 Dimensiones del espacio geográfico	32
Tabla 2 Propuestas pedagógicas espaciales	56
Tabla 3 Teorías pedagógicas espaciales	63
Tabla 4 teorías para la educación en valores	158
Anexos	218
Tabla 5 Aproximaciones a la noción de lugar	218
Tabla 6 Lugar como espacio apropiado	221

Sumario

Una primera imagen del espacio de la escuela, se asocia con aula dotada de un pizarrón y unas sillas para la enseñanza, además de un patio para la recreación. Sin embargo, en la arquitectura semántica de la espacialidad de la escuela pulula una pluralidad de sentidos. De este modo, sería reiterante además de reduccionista abordar la temática de la espacialidad de la escuela desde la lógica de su infraestructura física, pues, la escuela no puede ser reducida a su forma. En este sentido, si se decantasen todas estas armaduras físicas del estuche férreo de la escuela y todas las intencionalidades que subjetivaban su espacio ¿qué espacio no desaparecería para seguir siendo escuela? Seguramente, lo que sobreviviría sería aquel espacio que permitiría la emergencia de maestros y aprendices intencionados pedagógicamente. Se intentará rastrear entre la diversidad de lugares que coexisten en la escuela, un lugar central que se caracterizaría como fenómeno apropiado por un ser maestro-aprendiz: el lugar pedagógico de la escuela.

Introducción

Ha pasado más de un lustro desde que se plantearon dos propuestas educativas, culturales y arquitectónicas entre los años 2004-2010. En el departamento de Antioquia-Colombia. Allí, se construyeron diez ciudadelas educativas- culturales, y en su ciudad capital Medellín diez colegios denominados de “*calidad*”. Estos proyectos arquitectónicos plantearon diseños innovadores, con espacios de libre circulación para contrarrestar el clásico encierro de la escuela. Estas novedosas infraestructuras escolares, se pensaron como detonantes de procesos de mejoramiento de la calidad de la educación. Ambos proyectos eran acompañados de un modelo de gestión educativa y cultural (Ortegón y otros, 2009:186). Un propósito común en ambos proyectos consistía en mejorar la calidad de la educación en esos sectores impactados. Estos espacios arquitectónicos educativos me plantearon mi primera pregunta de investigación: la posible relación que existía entre una innovadora infraestructura arquitectónica de la escuela y el mejoramiento de su calidad educativa.

En este primer trasegar por el espacio de la escuela, aprendí como investigador neófito lo que suponía la magnitud de una investigación de esta naturaleza. No

dimensioné costos financieros, tiempo por desplazamientos, recolección de información-entrevistas, entre otros. Por lo tanto, después de este primer trasegar tuve que afrontar la pérdida de una primera motivación para afrontar el rodeo necesario que exige el camino del conocimiento.

De esta manera, me quedé sin un objetivo que estuviera a la medida de mi tiempo y espacio. A sí pues, deseché esta primera pregunta preliminar que indagaba por la res extensa de la superficialidad arquitectónica de la escuela y su impacto en la calidad de la educación.

Un poco de tiempo después, relaté mi interés por la temática a mi maestro Diego Alejandro Muñoz Gaviria quien me sugirió la lectura de un artículo publicado con Andrés Klaus Runge Peña en el 2005 en la Universidad de Antioquia: “*Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas*”. En síntesis, después de leer este artículo (aclaro es mi lectura), me llamaron la atención cuatro ideas:

- La puesta en cuestión de la idea clásica de considerar por antonomasia la escuela como espacio pedagógico.
- La posibilidad que otros entornos de la escuela pudiesen convertir en espacios pedagógicos (la cancha-el parche-la gallada) (Muñoz Gaviria y Klaus Runge Peña 2005:7)
- La idea de un espacio pedagógico pensado como espacio vital que transforma al ser, y por último (Muñoz Gaviria y Klaus Runge Peña 2005:14)
- Un espacio pedagógico pensado como una dimensión que *deja de ser un lugar* (Muñoz Gaviria y Klaus Runge Peña 2005:14).

Partí de estas ideas preliminares con la salvedad que a través de recorrido por el espacio de la escuela y de mis vivencias, considero que el espacio pedagógico de la escuela funge como lugar, pues en algún sitio habrá de darse la convergencia de un ser maestro con un ser aprendiz. De hecho, la escuela es altamente heterotópica, es un hervidero de lugares que rebulle de subjetividad. Entre esta oleada de intencionalidades se cuece el lugar pedagógico.

Capítulo I

Metodología

Análisis textual hermenéutico tipo ensayo con un enfoque pedagógico-fenomenológico.

Esta tesis realizó un análisis textual hermenéutico tipo ensayo para proponer una mirada antropológica-pedagógica del espacio escolar.

Entre la amplia variedad textual leída, comprendida, ordenada e interpretada a profundidad, se hizo especial énfasis en aquellos textos de más reconocimiento científico y que atienden a una tradición académica, y que transitaban más allá de la opinión.

El círculo hermenéutico, en el sentido de leer, comprender, releer, vivenciar, interpretar, e reiniciar el mismo ciclo, es un círculo en espiral que iba acrecentándose, y que dio sus frutos en una propuesta concreta emergente: “un lugar pedagógico en la escuela.”

Se realizó una búsqueda exhaustiva de miradas en torno al espacio de la escuela, extrayendo las reflexiones relevantes que posteriormente se analizaron para converger en una mirada diferencial de la espacialidad pedagógica. Con la interpretación de los significados explícitos e implícitos en los textos seleccionados se identificaron las características reiterantes de una noción de lugar, de una escuela pensada como lugar y de la propuesta de un lugar pedagógico.

Los hallazgos de este análisis textual fueron hilvanando y delimitando un marco conceptual desde una pedagogía antropológica y una dimensión espacial basada en la dialéctica espacial Lefebvriana (1974), para sustentar la validez de la propuesta

Finalmente, se respetó los principios éticos de la investigación científica, garantizando unas referencias bibliográficas tanto primarias como secundarias.

El criterio de la selección de los textos apuntó en una primera fase a nociones fundantes de lugar y de una escuela pensada como lugar desde autores respetados por una tradición académica reconocida.

1. Análisis hermenéutico

Para el análisis hermenéutico se delimitó un universo de:

- 1.1 Textos escritos de autores reconocidos que esbozan una noción de espacio y sus posibles fragmentaciones.
- 1.2 Textos escritos que abordan la problemática del espacio escolar desde diversas perspectivas.
- 1.3 Textos escritos que aluden a la antropología pedagógica.
- 1.4 Textos escritos que aludían en torno a la conceptualización de lugar.
- 1.5 Textos escritos que aluden a los No lugares.
- 1.6 Textos escritos que aluden tangencialmente al lugar de la escuela.
- 1.7 Textos escritos que recopilan vivencias personales de un modo de habitabilidad del espacio escolar.

2. Autores relevantes

Los autores más relevantes para un acercamiento conceptual, se delimitaron:

- 2.1 En relación a un modo de entender el espacio
- 2.2 Morant García (2012), Newton (1982), Piaget (1948), De Broglie (1965), Michio Kaku (2016), Pérez Bergliaffa (1997), Lobato Correa (1995-8), Romañá Blay (1992).
- 2.3 En relación a una manera de entender el espacio desde su fraccionamiento:

Kant, Immanuel (1781-ed. 1928).
- 2.4 En relación a un modo de entender la antropología pedagógica

Runge Peña (2005); Bollnow (2005); Herbart (1935),
- 2.5 En relación a una manera de entender el espacio social

Park, Robert (1999), Erving Goffman (1997), Lefebvre, H. (1974), Castells (2000).
- 2.6 En relación a una manera de entender una dimensión espacial

Lefebvre (1974)
- 2.7 En relación a una manera de entender el espacio desde su apropiación

Lefebvre, H. (1974) y Pol, E. (1996).
- 2.8 En relación a una manera de entender el espacio escolar

Lefebvre, H. (1974) y Klaus y Muñoz (2005).
- 2.9 En relación a una manera de entender los no lugares de la escuela

Auge, Marc (1992).

2.10 En relación a una manera de entender la Escuela como lugar:

(Viñao Frago, A. 1993-94-ed. 2016-Vol. XII-XIII, 17-74.).

2.11 En relación a una manera de entender la noción de lugar:

Lefebvre (1974), (Tuan, 1974:19), Valera, S. y Pol, E. (1994); Massey (2004); Relph (1976); Norberg-Schulz, Christian (1992); (Casey, 1996).

2.12 En relación a una manera de entender la noción de lugar pedagógico:

Lefebvre (1974); Pérez Alonso (2020); Eric Pol (1996);

3. Análisis de contenidos textuales

Este análisis de contenidos textuales conllevó a:

3.1 Indagar acerca de una tradición académica que problematiza la noción de espacio.

3.2 Indagar los diversos sentidos del espacio escolar.

3.3 Delimitar la noción de espacio escolar desde una perspectiva antropológica-pedagógica

3.4 Delimitar una noción de lugar desde la dialéctica de una dimensión espacial

3.5 Proponer una noción de lugar pedagógico desde la perspectiva dialéctica lefebvriana.

3.6 Caracterizar una noción de lugar pedagógico.

4. Ruta interpretativa – comprensiva

En una primera fase precomprensiva se analizaron una muestra representativa de textos que abordaban la noción de espacio escolar desde diferentes perspectivas. Estas fuentes documentales se leyeron con detenimiento. Requirió, el rigor de la objetividad y el de la creatividad subjetiva en orden de rastrear los significados subyacentes y las capas más profundas del sentido de los textos, para ir recolectando aspectos potenciales para una propuesta inédita acerca de la espacialidad escolar.

Una perspectiva reiterativa de entender el espacio escolar desde su forma arquitectónica, identificó problemáticas como la de equiparar una organización arquitectónica que detona comportamientos predeterminados, equiparando la calidad de la planta física de la escuela con una calidad pedagógica. Tal mirada olvida a un ser maestro y estudiante como referentes centrales de la transformación de la misma escuela en todos sus sentidos. Esta primera fase empírica rastreó las hipótesis de un

ordenamiento organizado del espacio escolar que daba por sentado una mejora en tres aspectos relevantes: mejora en la implicación y relación pedagógica entre los agentes educativos, una mejora del rendimiento académico de los estudiantes y una mejora en la convivencia escolar.

En una segunda fase interpretativa, se llevó a hilvanar una propuesta de lugar bajo el foco de la teoría trialéctica espacial Lefebvriana, por la cual se organiza una mirada espacial, desde una escuela percibida en su mundo sensible, un espacio geográfico como contenedor de su arquitectura y su entorno natural; como también un espacio escolar percibido desde una multiplicidad de miradas que producen y reproducen ese espacio desde diversos ámbitos socio-culturales, de este modo se presentan, no un espacio, sino un universo de espacios; y un espacio escolar vivido por la intencionalidad de un ser maestro y estudiante.

En una tercera fase, se utilizó la propositiva hermenéutica para imaginar y diseñar un nuevo concepto del lugar pedagógico basado en los hallazgos del análisis textual. En un primer momento se realizó un análisis profundo de los textos seleccionados utilizando herramientas como la contrastación conceptual para identificar las concepciones de lugar, accediendo una propuesta unificadora desde la perspectiva teórica lefebvriana. En un segundo momento de creación imaginativa, explorando los significados identificados y subyacentes de la noción de lugar, se propuso y resignificó la caracterización de un lugar pedagógico de la escuela.

Finalmente, en una fase conclusiva, se resumió los hallazgos del análisis hermenéutico y se destacó la importancia de comprender un lugar pedagógico como un encuentro de un ser maestro y estudiante como ejes fundantes en el proceso de formación en la escuela que influye en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo personal y la convivencia escolar; es decir la implicabilidad necesaria del ser-espacio habitando de manera intencionada la escuela. Dentro de las limitaciones de esta investigación, queda planteada un posible desarrollo de lo que denomino, las toponegligencias escolares.

5. Objetivos

5.1 general

Definir la noción de lugar pedagógico

5.2 Objetivos específicos

5.2.1 Analizar la noción de lugar

5.2.2 Delimitar una noción de lugar

5.2.3 Caracterizar la noción de lugar pedagógico

6. Ruta hermenéutica pedagógica-antropológica

6.1 Delimitación de las unidades temáticas

- Identificación de unidades significantes o constituyentes de una posible estructura semántica de espacio.
- Determinación de unidades significantes o constituyentes de una posible estructura semántica del espacio pedagógico.

6.2 Clarificación de los supuestos

- Clarificación de los supuestos del espacio.
- Relevar lo que se ha sobrentendido por espacio desde la producción académica.
- Clarificación de los supuestos del espacio pedagógico.
- Relevar lo que se ha sobrentendido por espacio pedagógico desde la producción académica.

6.3 Visión de conjunto estructurante

- Revisión de la descripción de los textos escritos.
- Interpretación de la relevancia científica de cada temática central en lo referido al espacio pedagógico.
- Realización de una visión de conjunto, para lograr una idea general de lo que se entiende por espacio pedagógico.
- Resistencia a una categorización precipitada de espacio pedagógico de acuerdo a esquemas familiares y prejuiciados.
- Análisis hermenéutico pedagógico-fenomenológico que elimine redundancias.

6.4 Transacción vivencial texto y contexto de la escuela

- Contrastar lo leído acerca del espacio y espacio pedagógico con el mundo vivido de la escuela.
- Intentar comprender lo que acontece en un espacio pedagógico desde la vivencia personal como maestro.
- Contrastar las experiencias vivenciales que se tienen con los textos, en contraposición con las vivencias personales como maestro.

6.5 Suspensión de las creencias

Suspender una concepción del Espacio como:

- Emplazamiento territorial.
- Espacio Físico.
- Espacio virtual.
- Espacio entendido como ambiente.
- Espacio como contenedor disciplinario.
- Espacio como abstracción simbólica.

6.6 Afinar una mirada pedagógica del espacio

- Observación de los rastros vivenciales, a partir de lo que dice y no dice el texto vivido, pero se sugiere del espacio pedagógico.
- Observación de la gran variedad y complejidad conceptual de los componentes del espacio pedagógico.
- Retroalimentar las observaciones textuales, cuantas veces sea necesario para clarificar una mirada al espacio pedagógico.
- Volver a la vivencia personal en la escuela.
- Afinar la mirada por los resquicios no vistos en una noción del espacio pedagógico.

6.7 Definir y caracterizar un modo particular de mirar el espacio pedagógico

- Análisis hermenéutico pedagógico-fenomenológico que intuya algún detalle desapercibido como clave para descifrar y comprender la esencia del espacio pedagógico.
- Responder a la pregunta: ¿Qué es lo que se revela en un espacio que se pedagogiza?

Capítulo II

1. La antigua pregunta por el espacio

Lo que concebimos como espacio no es una puerta cerrada, sino una ventana abierta a las viejas preguntas del hombre que parecen ampliarse en la modernidad: ¿Es finito o infinito?, ¿Realmente existe un vacío?, ¿cuál su constitución material?, ¿Dónde estamos?, ¿dónde se asientan nuestros pies y hasta dónde nos pueden conducir?, ¿Si miramos, el vacío, lo llenamos con nuestra mirada? ¿Cuál es su relación con el tiempo? ¿Hay posibilidad que no haya espacio? ¿Cómo era o siempre fue? ¿Se está expandiendo o contrayendo? ¿Cómo sueñan el espacio los ciegos? ¿El espacio es una cuestión de pies o de ojos?

El espacio es una pregunta filosófica reiterativa en el recorrido del homo sapiens. Nos ha ayudado no sólo abrir brecha en universos desconocidos; sino también a conocernos a nosotros mismos. El hecho de intentar responder por el dónde estamos nos ubica y nos impulsa a recrear un lugar humano en nuestro cosmos. De esta manera, la reflexión en torno al espacio, aunque no sea una pregunta novedosa, sigue siendo un asunto complejo que pide una reflexión profunda.

La mirada escrutadora del ojo humano ha accedido a la superficialidad del caparazón del espacio en dos escalas, una mirada macro: el universo; una mirada, micro: la atomización del espacio. Ambas miradas fragmentan el espacio hasta donde el ojo humano mediado por la tecnología lo percibe, cuando se conquista con certeza una frontera, reaparece la incertidumbre de la siguiente.

A través de la historia, las diversas cosmologías han ido tejiendo su propia arquitectura espacial. Mesopotámicos, caldeos, sumerios, egipcios moldearon su estructura natural primaria, organizando no sólo los lugares de la cotidianidad, sino los lugares sagrados como puertas de entrada a los lugares del más allá. Para los astrólogos de esta cuna de la civilización, el espacio abierto, sus planetas, su cielo se presentaban como un libro abierto a la inteligencia del hombre donde se predecía los azares de la existencia.

Desde la antigüedad hemos mirado al cielo y tratado de develar cuál es nuestro lugar en el universo de dónde venimos, quiénes somos y hacia dónde nos dirigimos. Hemos

organizado nuestro espacio a través del tiempo andando al ritmo de los ciclos planetarios para la siembra. Hemos recogido el maná del cielo donado por Helios, el padre sol, fruto de la fotosíntesis que transforman lo inorgánico en materia orgánica. A medida que redefinimos un lugar en el universo, vamos dejando el mito o simplemente lo transformamos por visiones mucho más refinadas producto de eso que hemos denominado ciencia. Sospechamos que la dinámica más estable es el cambio incesante.

Con los sumerios, griegos, exploradores como Ibn Batuta, Américo Vespucio, Cristóbal Colón, Galileo, Newton, Einstein y Stephen Hawking, y muchos otros, hemos descubierto otros mundos en nuestro propio mundo. Desde Catástrofes naturales hasta la aparición de un virus, nos han alertado acerca de una comodidad espacial que puede ser borrada en segundos, lección que nos enseña que nuestros antepasados no estaban tan equivocados, y que de alguna manera, atendemos nuestra pulsión atávica rindiendo culto otra vez a la madre natura. Copérnico redefinió una nueva posición periférica de la especie terrícola, una posición en la cual no ocupábamos el centro del universo; concepción que anunciaba el tránsito lento, pero obligado del egocentrismo al heliocentrismo.

La especie humana osando pisar con su mente un universo infinito comprende como el astrónomo Drahotusky (2010: 9 min.: 42 seg) que somos polvo de estrellas que se pregunta que son las estrellas, *somos material de estrellas contemplando las estrellas, la forma en que el universo se conoce a sí mismo*, el interrogante por el espacio todavía posee muchos “dependes” y no tiene una respuesta definitiva.

Fabrizio Caivano (1989:17) afirma que “el espacio se percibe con los pies y se elabora conceptualmente con la cabeza”. De esta manera, la antropomorfización del espacio se configura primeramente como una necesidad natural primaria de albergue, luego de territorialización física y simbólica.

Una determinada concepción del espacio puede ser consecuencia de la modelización de de una estructura racional, imaginaria, ideal o vivida. En suma, el espacio puede ser la suma de la totalidad de todas las perspectivas, o tal vez ninguna, y se tenga por lo tanto que dejar un boquete abierto para ampliar más su comprensión.

2. El rastro ideológico del espacio

En la aurora civilizatoria, el ser humano intentaba develar su lugar en el mundo, se intentaba rastrear ese "arjé" aquel primer elemento móvil dinamizador del propio espacio. Anaxágoras profesaba que todas las partes de cada cosa en todas las demás-todo está en todo- (Aristóteles *Metaph.*, A, 8,989 a 30, Kerferd (1974:490) en: Torrijos-Castrillejo (1974:64), Aire (Anaxímenes) como mi respiración, agua (Tales de Mileto) como mi sangre, tierra como mi cuerpo (quizás Hesíodo), fuego como mi aliento (Heráclito de Éfeso) (ápeiron Anaximandro). Tomar Romero (2021:171); o algo indeterminado.

La pregunta ¿qué es el espacio?, se intentaba descifrar desde concepciones mítico-religiosas y posturas filosóficas de raigambre empirista, racional o idealista. Para la visión platónica, el espacio en una categoría que nos ayuda a comprender, la irrelevancia de las cosas del mundo, un fraude que habría superar porque la perfectibilidad del conocimiento orbita en el mundo de las ideas. Contrariamente para su discípulo Aristóteles el espacio no es hilemórfico, pero si denota cierta extensión como *cualquier sustancia* (Ferrater Mora, 1964:842).

En este sentido, Morant García (2012:50), afirma que, si despojásemos a los cuerpos de todas las propiedades sensibles, nos quedaría la pura extensión desarrolladas básicamente en sus Principios de Filosofía. Con Descartes, vuelve a irrumpir el racionalismo con descripciones euclidianas, la concepción racionalista del espacio queda supeditada a un continente universal de todas las cosas. El espacio es: homogéneo (siempre igual); isotrópico (igual en todas direcciones); continuo; ilimitado; tridimensional y homoloidal (una figura matriz generadora de otras a diferentes escalas).

En este sentido, Morant García (2012:50), afirma que, si despojásemos a los cuerpos de todas las propiedades sensibles, nos quedaría la pura extensión desarrolladas básicamente en sus Principios de Filosofía. Es decir, para Descartes, la extensión y la materia son lo mismo, ya que los dos están hechos de extensión: Con Descartes, vuelve a irrumpir el racionalismo con descripciones euclidianas, la concepción racionalista del espacio queda supeditada a un continente universal de todas las

cosas. El espacio es: homogéneo (siempre igual); isotrópico (igual en todas direcciones); continuo; ilimitado; tridimensional y homoloidal (una figura matriz generadora de otras a diferentes escalas).

Para la tradición judeocristiana, el espacio es resultado de una creación que vinculaba lo divino con lo profano. El espacio fue plagado de plantas, animales, y por último se crea un hombre producido a imagen y semejanza de su creador. Aparece el símbolo del huevo alquímico, el Adán y la Eva, que pueblan una tierra destinada a desaparecer. Ese desaparecer mediado por el juicio final de su creador que recuerda la fragilidad de su existencia, "*Porque eres polvo y al polvo tornarás*" (Biblia de Jerusalén, 1976 Génesis, Cap. 3, Vers. 19).

Para Morant García (2012:45-46), el debate sobre el concepto espacio ha sido permanente, presentándose una cosmovisión en cada periodo histórico. En la edad media se diferenciaron tres nociones *la del locus equivaldría al (topos) aristotélico, El situs a la disposición de las partes en su lugar y finalmente el spatium a la distancia entre dos cuerpos.*

En la edad media con el desarrollo todavía incipiente de la astronomía copernicana, una mirada más clínica al espacio exterior iba zurciendo ciertas certezas, aunque muy lentas por las arraigadas creencias religiosas. *En el Renacimiento, se centraron en intentar conocer, tipificar y medir cada palmo del espacio terrestre* (Fernández Domínguez, J., y Ramiro Roca, 2015:7).

Las reflexiones más contemporáneas pasan por la física newtoniana que recoge el legado de Copérnico, de Kepler y de Galileo, se pasa de una visión del universo egocentrista a un heliocéntrica. Los principios fundantes del espacio-tiempo aparecen en las abstracciones de los pitagóricos con la metafísica del número que subyacía a toda realidad. John Locke (1690), padre del empirismo moderno, se interesó por el problema del origen de la idea del espacio, y como esta idea se captaba a través de los sentidos de la vista y el tacto (Morant García, 2012:51).

En el siglo de las luces (la ilustración), Newton (1982:903), escribe los Principios matemáticos de la filosofía natural describiendo la ley de la gravitación universal y estableciendo las bases de la mecánica clásica; Sin embargo, transita hacia una concepción metafísica de un espacio como órgano sensorial de Dios.

Para las matemáticas el espacio se considera un conjunto de puntos; desde la física y la astronomía, es un concepto que amplía sus fronteras semánticas en la infinidad del cosmos. Piaget (1948) en García Méndez(2018:23), lo define como *“aquella extensión proyectada desde el cuerpo y en todas sus dimensiones hasta el infinito”*.

Desde la perspectiva de la biología evolutiva, el espacio es el medio facilitador o entorpecedor para la selección natural y la evolución de las especies, espacio donde sobreviven los más aptos. Sin embargo, cuando el espacio padece transformaciones de orden natural puede convertirse en un factor reincidente de esa misma selección natural.

El espacio auscultado por el conductismo es un espacio estimulador de conductas predecibles y cuantificables a partir de las cuales se pueden inferir ciertos estímulos del medio que generan respuestas predecibles.

Expresa Broglie (1965:1) *sin los cuantos no habría ni luz, ni materia*, desde esta perspectiva de la física cuántica el dilema ser o no-ser parece materializarse, las partículas cuánticas aparecen y desaparecen en el espacio, aún distanciadas parecen comunicarse en diferentes espacios, lo que potencia la posibilidad de la teletransportación. Estas partículas se muestran como materia o como una onda desprovista de masa.

En la contemporaneidad, aparecen fronteras enigmáticas del espacio como los agujeros negros, la energía y la materia oscura que adicionan otros campos de tensión. Según Michio Kaku (2016:31) *los científicos están hoy interesados en ir más allá de la concepción de Einstein de la cuarta dimensión. Actualmente, el interés científico se centra en la quinta dimensión (una dimensión espacial además del tiempo y las tres dimensiones del espacio)*. De esta manera, reaparecen las viejas preguntas acerca de la composición etérea del universo; apareciendo múltiples dimensiones del espacio, espacios bidimensionales, tridimensionales, espacios multidimensionales (Kaluza, 1919; Klein, 1926) que se repliegan como las hojas del universo, las cuerdas del universo o la teoría de los superfilamentos. Para Perez Bergliaffa (1997:7), *el carácter de esta teoría era totalmente distinto de lo que hoy entendemos por teoría de unificación: se trataba de una unificación geométrica, basada en la estructura de la*

Relatividad General. La hipótesis básica de Kaluza fué la existencia de una dimensión espacial extra.

En suma, el sendero semántico de lo que se entiende por espacio es vasto como el cosmos mismo donde reside toda creación material, mental y social. Acercarse a una definición es en sí una tarea compleja, y puede llevar de manera implícita una plataforma disciplinar desde la cual se instaura una mirada racional para intentar explicar el mundo, o simplemente un sentimiento inspirado por una forma personal de habitarlo.

2.1 El espacio no es un concepto

Para Kant todo nuestro conocimiento empieza por los sentidos; pasa al entendimiento, y termina en la razón (Kant, 1787:612). De este modo, Kant (1928:77) no pone en duda que cualquier conocimiento puro y el empírico comienza con la experiencia. Sin embargo, aunque el conocimiento comienza por la experiencia, su totalidad no tiene como fuente la experiencia.

Así pues, para el filósofo de Königsberg, el conocimiento es posible en su manera más rústica a través de la experiencia que se genera a través del mundo sensible-la materia bruta- aquella que hiere nuestros sentidos, estas percepciones son enlaces con la realidad que provocan representaciones que ponen en movimiento nuestra capacidad intelectual: “Sin sensibilidad, no nos sería dado objeto alguno; y sin entendimiento, ninguno sería pensado. Pensamientos sin contenido son vacíos, intuiciones sin conceptos son ciegas” (Kant, 1787:195).

Para Kant (1928:85), “la experiencia es sin duda el primer producto que elabora nuestro entendimiento, con la materia bruta de las percepciones sensibles”, siendo espacio-tiempo los conectores de la sensibilidad y el entendimiento. Acorde con la mirada kantiana, para que una cosa sea intuita o percibida, se requiere que esté ubicada espacio-temporalmente. Esto quiere decir que, sin tiempo y espacio no percibimos nada.

Kant en su estética trascendental de la Crítica de la Razón Pura, sustenta como el espacio es una intuición y no un concepto discursivo- “*El espacio no representa ninguna propiedad de cosas en sí*” (Kant, 1928: 143-144). El espacio, y también el

tiempo son intuición pura, es decir no son una cosa, sino la condición para cualquier cosa. El espacio y el tiempo serían aquellos contornos necesarios para ordenar el caótico mundo sensible. Espacio-tiempo no es inherente a la forma sino que subyace en la subjetividad.

“La forma constante de esa receptividad que llamamos sensibilidad, es una intuición pura que lleva el nombre de espacio.” (Kant, 1928:145)

“En esta investigación se hallará que hay, como principios del conocimiento a priori, dos puras formas de la intuición sensible, a saber, espacio y tiempo, ...” (Kant, 1787:133)

Kant (1928:143-144); intenta demostrar la aprioridad sensible del espacio y un espacio que no se puede entender como un concepto discursivo; aunque en el discurso emerjan una infinidad de espacios, se entienden como uno sólo, es decir no hay muchos espacios, aunque hayan infinitas formas de representarlo. Sin embargo, no podemos acceder a su totalidad porque entra en un universo nouménico, aquello incognoscible, “la cosa en sí”. Sin embargo, un concepto universal del espacio en general, se origina sólo en limitaciones (Kant, 1928:139).

“Cuando se hablan de muchos espacios, no se entienden por cuales sino como partes de ese un único espacio. Un concepto universal del espacio surge tan sólo al limitarlo (Kant, 2005:45). Cada concepto del espacio está contenido en una infinita cantidad de diferentes representaciones posibles. Todas sus partes coexisten ad infinitum” (Kant, 2005:45)

El fraccionamiento de esa espacialidad delimita *una universalidad que se nos presenta como inabarcable*, caótica y desordenada, pero que a la vez *no puede existir separada de lo particular* (Southwell, Myriam 2008:33).

Así pues, al delimitar el espacio, éste se configura en la materia prima de varias disciplinas. Aparecen macro delimitaciones como el del universo “arriba” el de galaxias y sistemas solares; en contraposición, miradas micro como el del universo “abajo” del átomo con sus regiones de electrones, protones y neutrones. En geometría con las figuras espaciales del círculo, el cuadrado, el triángulo, entre otros. Por ejemplo, en la ecología con delimitaciones como entorno, medio ambiente, nicho ecológico y hábitat. En geografía con la noción de espacio geográfico, territorio, paisaje, región y lugar.

3. Algunas formas de delimitar el espacio

La geografía tiene como objeto de estudio, la sociedad objetivada a través de cinco conceptos clave que guardan entre sí un fuerte grado de parentesco, pues todos ellos refieren a la acción humana modelando la superficie terrestre: paisaje, región, espacio geográfico, lugar y territorio (Lobato Correa, 1995:16).

De este modo, un espacio fraccionado, permite un acercamiento interdisciplinar que avizora los contornos de un mundo fenoménico particular. El fraccionamiento de esa espacialidad delimita *“una universalidad que se nos presenta como inabarcable, caótica y desordenada, pero que a la vez no puede existir separada de lo particular”* (Southwell, Myriam 2008:33).

Romañá Blay (1992:11) advierte del carácter semántico que habita en los términos “medio”, “ambiente”, “entorno”, “lugar”, “espacio”, cuyo significado, según su mirada, los convierte en nociones altamente ambiguas y polisémicas con interpretaciones diversas e incluso opuestas. Esta autora en mucho tiene razón, ya que casi todas estas nociones no poseen una escala definida y muchas de sus definiciones ajustan perfectamente la una con la otra.

3.1 El espacio geográfico

Vargas Ulate (2012:313), releva dos enfoques del espacio geográfico en el siglo XX; un enfoque, centra la atención de los geógrafos por la naturaleza o factores físicos intentando explicar como el paisaje o conjunto observado, es producto de una interacción de los elementos físicos como el relieve, la geomorfología, el clima, el suelo y la vegetación. En el segundo enfoque, el geógrafo considera como fundamental al individuo y a la sociedad que transforma, vive y construye el espacio.

En términos generales, Capel sustenta que *una de las ideas más comúnmente aceptadas sobre el objeto de la ciencia geográfica es el análisis de las relaciones entre el hombre y el medio natural, más o menos modificado por la acción humana.* (Capel, 1973:58).

En suma, la noción de espacio geográfico ha transitado desde una concepción estática basada en modelos matemáticos– teóricos cuantitativos y de naturaleza organicista, a una noción de espacio que se reconstruye incesantemente abriendo un mar de posibilidades con otras subcategorías que emergen como territorio, región, lugar y paisaje. El tránsito semántico de un espacio geográfico como mero receptáculo al interior del cual se pueden describir objetos, personas y hechos predecibles de la mano de las ciencias “duras”, se complejiza al abrirse un abanico de posibilidades que relativizan su mirada como un espacio que puede incitar al libre albedrío del ser humano cuando lo apropia, le percibe plurisignificativamente, lo vivencia y trasciende.

4. Formas de apropiar el espacio

Cuando el espacio es apropiado por la acción social, estas acciones fijan fronteras moldeando el espacio; y a la vez, este espacio refleja la acción humana. Según Vargas Ulate (2012: 319), citando a Claval (1995), reconocerse en el paisaje, consiste en reconocer un sitio o lugar lo que implica descubrir las raíces que nos ligan a él. En este sentido, Claval, citado por Ulate (2012: 319), dice que cuando un grupo social se instala en un espacio y establece un paisaje, tiene que cumplir las siguientes condiciones: 1. Debe reconocerse en el paisaje, 2. orientarse a partir de él, 3. marcar su territorio, 4. nombrarlo y 5. Institucionalizarlo.

4.1 Marcar territorio, pulsión atávica

En sus inicios primitivos el planeta tierra trazó a la especie humana un *habitus* natural que le condujo a un marcamiento de su territorialidad. La humanidad como fruto de la tierra, marchaba al ritmo de la naturaleza, y a la vez aprendía de ella. Ese acoplarse incluía, empezar a trazar territorio con sus intenciones, relacionarse con su misma especie; pero también, como sustenta Sosa (2012:11), saber leer su entorno natural para sobrevivir de fuerzas endógenas, como los movimientos tectónicos, y fuerzas exógenas vinculadas en gran medida con los cambios climáticos o catástrofes naturales de diversa índole.

En la actualidad es complejo hablar de un orden natural primario, puesto que hasta ese orden natural se ha territorializado por la intención humana. Blanco y otros (2010:50) sustentan que la naturaleza también es producida por la difusión de organismos genéticamente modificados implicando elevados grados de tensión entre lo que puede considerarse natural y lo producido socialmente. Neil Smith y Phil O'Keefe (1996: 291), aclaran que decir que la naturaleza es producida no implica que cada átomo de cada árbol, montaña o desierto, incluido el Empire State sea creado por los hombres. En este sentido, Aunque en los inicios de la humanidad, el hombre no podía más que "rasgar superficialmente la epidermis de la tierra"...en la actualidad, los efectos de sus acciones son los suficientemente poderosos como para plantear problemas de dimensión planetaria (Brunet y otros., 1993: 346). A sí pues, la pulsión atávica de apropiarse y crear límites fronterizos, conduce velozmente a una degradación de la misma naturaleza en palabras de Lefebvre (1976:39), una naturaleza destrozada, fragmentada, vendida bajo forma de fragmentos, aniquilada, reorganizada y ocupada globalmente en el contexto de una sociedad neocapitalista. En este sentido, la pulsión innata del ser humano de ocupar tierra firme mucho más allá de las necesidades básicas para la supervivencia ha implicado, según Sunkel (1981:17), una afección de los ciclos del ecosistema que podrían producir un colapso ecológico y, por ende, unos reajustes sociales.

Llanos (2010:207-208) resalta que el territorio es un concepto que ha formado parte del *corpus* teórico ya sea desde la geografía física, la teoría del análisis regional o la geografía crítica, a partir del cual emerge "no sólo una geografía sino una constelación de saberes geográficos, es decir una pluralidad y diversidad de pensamientos"

Según Monnet (1999:2), el concepto de territorio ha sido "re-movilizado" y "re-teorizado". Esto llevó la geografía, según Monnet al proceso de territorialización: *no se trata tanto de encontrar un objeto territorial (ya materializado en el espacio) para después buscar quien lo definió, apropió y concretó, sino de observar el sistema de actores geográficos en sus interrelaciones para inferir cómo maneja al espacio para territorializarse.*

En suma, el territorio, como una de las formas de apropiación del espacio humano, no es simplemente el espacio que nos rodea y sus características físicas (valles, montañas, ríos, clima), es producto de la historia de sucesivas sociedades. El concepto de territorio es una construcción permanente y nunca acabada, cambiante y contradictoria sobre los procesos socio-culturales de ocupación y apropiación de dicho espacio. En síntesis, la territorialidad expresa el ejercicio de control, dominio, apropiación e identificación mediante procesos profundamente contradictorios, en los que se materializan relaciones reales, vivencias y experiencias de sujetos concretos. En la actualidad, el tema del territorio se relega al económico, pues se construye un nuevo terreno geopolítico dominado por el fenómeno de la globalización, donde la invasión territorial no busca ganar terreno, sino poder económico y político, tal situación produce una deconstrucción territorial que desconfigura las identidades territoriales locales, en pos de una invasión más de tipo ideológico.

4.2 El espacio social

Para Mead (1934:18-parte III) el organismo no necesariamente es persona, ni el hombre nace siendo persona, para Mead la persona se forma socialmente al momento que logra salir de su propio organismo y se observa reflexivamente. En este sentido, Karl Jaspers, citado por Delgado Maecha (2011:22), tiene la convicción que como ser vivo el hombre pertenece en primer lugar a la naturaleza. Como ser pensante actuante y creador pertenece a una historia hecha y controlada por él mismo.

La espacialidad junto con la temporalidad, se convierten en coordenadas necesarias para la organización del mundo. El espacio siempre es interpretado subjetivamente, lo comprendemos y lo construimos, sentimos y percibimos desde de nuestra fisiología humana “*espacio visual, táctil, auditivo, olfativo, gustativo*” (Florenski, 2005:96). Sin embargo, siempre se intenta presentarlo desde una objetividad como espacio calculado, proyectado, pensado y abstraído. La presencia de su semanticidad subjetiva aparece sólo en el discurso moderno. Siguiendo esta idea, Vara Muñoz (2010:338) sustenta que *durante siglos el espacio “se descubría”, se cartografiaba y se estudiaba. Era una realidad objetiva y nadie se planteaba su carácter subjetivo; afirma el autor que fue sólo hasta la segunda mitad del siglo XX. Concretamente, hacia 1960 el concepto del proceso subjetivo ya estaba formando parte del saber*

geográfico y los estudios sobre el comportamiento buscaban una visión más humanística, superando las orientaciones economicista y neopositivista.

Vara Muñoz (2010:341), se pregunta si hay un espacio “objetivo” que pueda ser estudiado, citando varios autores concluye que, *todo espacio es subjetivo, incluso el euclidiano y el cartográfico porque siempre hay un sujeto individual o colectivo que lo percibe y lo representa* (Lacoste, 2003:3-6); *todo espacio tiene un valor político* (Colavidas, 2000:84-88). *Por eso el espacio, “... siempre es único y subjetivo, puede ser estudiado tanto desde la Geografía del comportamiento como desde la Geografía social y política”* (Gómez Piñeiro, 2002:13-20)

Cassirer advierte de la dificultad que comportaría el intentar explicar estas diferentes concepciones del espacio, una dificultad debida en gran parte a los métodos psicológicos que aplicamos, métodos corrientes. Como solución, el autor propone otra metodología: *“Tenemos que seguir una vía indirecta: analizar las formas de la cultura al efecto de descubrir el carácter verdadero del espacio y del tiempo en nuestro mundo humano.* (Cassirer, 1967:40, en: Morant García, 2012: 104)

Así pues, la evolución del hombre tiene que ver más con las interacciones sociales que con los desarrollos orgánicos, Lefebvre (1974:73), argumenta que no se podría fundar el conocimiento de la práctica social [...] en un modelo extraído de la física, las tentativas en ese sentido han fracasado.

La cuestión es que el hombre es hombre en una sociedad de hombres, de esta manera todo lo que toca lo humaniza, su espacio es efecto de su propia decisión. Ese espacio social es diverso, la sociedad vivencia muchos espacios-tiempos. Este espacio subjetivo se yergue sobre todo como espacio social, porque no es posible ser humano sin la presencia del otro, no es posible no tener un lenguaje, no es posible no volverse símbolo, no es posible vivir sin confinarse en alguna parte.

Desde la mirada de Negué i Font (1989:66), para los geógrafos marxistas influidos por sociólogos urbanistas marxistas como Lefebvre (1974) o Castells (1974), el espacio ha sido considerado tradicionalmente como un producto social [...], y habría que estudiarla; por lo tanto, a partir de esa estructura.

Desde esta lectura marxista, el espacio social en la modernidad se complejizó de tal manera que, albergarse socialmente en él, vuelve a ser tan problemático como en sus

orígenes primitivos, pues el hombre moderno se pone en riesgo, siendo depredado por otras especies, sino como parte de sus propias relaciones capitalistas. En este sentido, ese espacio como imagen que refleja un efecto de las relaciones sociales entra en un ámbito paradójico, en el cual el hombre puede verse impedido como agente social atrapado en su propia estructura; por otro lado, un ser social que puede ampliar su mundo, su espacio, puede soñar y forjar cierta liberación siendo artífice de su propia espacialidad.

De otra parte, apoyada en referentes teóricos de la geografía de la percepción y del género, Pacheco Soto (2002:23), subraya que el espacio es una construcción social e histórica y su organización no es neutra: responde a la lógica, las ideas y valores que la cultura jerarquiza como importantes; y por tanto, requiere de su reproducción para asegurar su continuidad.

5. El laberíntico campo semántico del espacio

¿En definitiva qué es el espacio? parece ser que su respuesta corre el riesgo de naufragar en un océano de interpretación. Desde una óptica cuantitativa el espacio puede ser comprensible y aprehensible desde la racionalidad humana como espacio geométrico-euclidiano-newtoniano, pero la física relativista einsteniana y cuántica muestra un espacio paradójico, que aunque sigue orbitando en un modelo lógico-matemático, al mismo tiempo, se muestra de manera relativa e inconmensurable. Por otro lado, el espacio también ha pasado a ser un reflejo de la estructura social, en este sentido, es un espacio producido a partir de las interacciones humanas y marcadas como resultado producto de las mismas. También se ha abordado desde las subjetividades, como espacio percibido, espacio vivido y como espacio existencialista donde el ser despliega sus proyectos.

De igual forma, se erigen nuevas espacialidades que desprenden desde enfoques teóricos como: la fenomenología husseriana, el idealismo-humanista, la antropología filosófica y el existencialismo heideggeriano–sartriano. Desde nuevas miradas interdisciplinarias como: la geografía humanista existencialista, la geografía de la

percepción y la arquitectura existencialista, se accede a una noción de espacio social que pretenden descontaminar una geografía radicalista de corte racionalista.

[...] Con toda seguridad la suprema ilusión es considerar a los arquitectos, a los urbanistas o planificadores como expertos en el espacio, jueces supremos de la espacialidad. (Lefebvre, 1974:150)

Lefebvre (1974:69) alude a una multitud indefinida de espacios: geográficos, económicos, demográficos, sociológicos, ecológicos, políticos, comerciales, continentales, mundiales, etc., sin olvidar el espacio de la naturaleza (físico) y el de los flujos (las energías. Para Lefebvre estas fragmentaciones espaciales nos pueden hacer perder porque llegan hasta lo indefinido y lo indefinible. Lefebvre (1974:65), resalta estos acercamientos polifacéticos del espacio. Subraya como el concepto de espacio mental reviste una indefinida gama interpretativa, difícilmente accesible a las realidades cotidianas: “*sin que ningún pretil le fije límites*”, planeándose sin cesar espacios de esto o de aquello: espacio literario, espacios ideológicos, espacio onírico, topologías psicoanalíticas. Llama la atención Lefebvre en el cómo en estas investigaciones del espacio se caracterizan muchas veces por presentar, no solo una ausencia del “hombre”, sino también del propio espacio, a pesar de que se le menciona página tras página.

Lefebvre (1974:19) propone una teoría unitaria del espacio en tres niveles interdependientes: físico, mental y social. En suma, Lefebvre presenta un espacio que puede ser concebido, percibido y vivido. El espacio percibido es el que ocupan los fenómenos sensibles, sin excluir lo imaginario, los proyectos y proyecciones, los símbolos, las utopías”.

El espacio concebido (las representaciones del espacio): “*es el espacio de los expertos, los científicos, los planificadores* (Lefebvre, 1974:97). En este sentido para Lefebvre, el espacio visual, el espacio urbanístico y arquitectónico no tiene nada de inocente (Lefebvre, 1974:18).

“incluso el neocapitalismo o capitalismo de organizaciones, y hasta los planificadores y programadores tecnocráticos, no producen un espacio con plena y clara comprensión de las causas, efectos, motivos e implicaciones”. Lefebvre (1974:96)

Señala Lefebvre que el espacio del usuario es vivido, no representado (o concebido). En comparación con el espacio abstracto de los expertos (arquitectos, urbanistas, planificadores), el espacio de las actividades cotidianas de los usuarios es un espacio concreto. Lo que quiere decir subjetivo.

Desde la mirada lefebvriana (1974:97), *la práctica espacial de una sociedad, secreta su espacio; lo postula y lo supone en una interacción dialéctica; lo produce lenta y serenamente dominándolo y apropiándose de él*. Sugiere Lefebvre es preciso ir más allá y admitir que los productores del espacio han actuado siempre de acuerdo a una representación, mientras que los “usuarios” han experimentado pasivamente lo que les ha sido impuesto... (Lefebvre, 1974:102)

Tabla 1

Dimensiones del espacio geográfico

Cassirer (1944)	Langer (1953)	Lefebvre (1974)
Espacio orgánico	Espacio real	Espacio percibido
Espacio perceptivo		Espacio concebido
Espacio simbólico	Espacio virtual	Espacio vivido

Nota: fuente: Elaboración a partir de Lefebvre (2013) y Harvey (2012). Reelaborado por Pinassi (2015)

Capítulo III

Algunos discursos reiterantes entorno al espacio escolar

1. Territorio

1.1 Territorio del Cuerpo Educado

En Atenas, el escultor pedagogo promovía en el gimnasio la modelación de un cuerpo perfectamente esculpido; la perfección del cuerpo desnudo del Friso del Partenón, significaba la huella indeleble de un disciplinamiento que se esforzaba por volver cuerpo el ideal ateniense. En Esparta, el habitus excelso de la paidopolitea, estaba representado por el joven adonis masculino viril que se presentaba a la Comisión de Ancianos (Lesche) como cuerpo futuro del estado. Esta comisión representaba la mirada del estado, auscultaba en el infante las marcas del potencial ciudadano espartano; era un estado que se volvía carne en los rasgos físicos del cuerpo representativo de la polis: *belleza, robustez y buena conformación*, capitales necesarios para un espíritu espartano desafiante y combatiente. De este modo, en los juegos olímpicos, mientras *los bárbaros* cubrían todavía sus partes íntimas, el ideal espartano civilizatorio se desnudaba ante la muchedumbre como símbolo de la anatomía política del estado marcada en el territorio corporal.

De igual modo, el territorio civilizado debía atender a la anatomía territorial armoniosa del cuerpo, la arquitectura de la ciudad debía organizarse con una cabeza: El Partenón, El Ágora, la cúpula que debía pensar en todos; el tronco de los gimnastas con la Palestra; y las extremidades representadas por los suburbios, representaba el lugar de la servidumbre, de la clase artesanal y la campesina.

Aquellos cuerpos que no modelaban la política estatal: sano, fuerte e inteligente, estaban predestinados al hado oscuro eugenésico; en Atenas, infantes bastardos, deformes, enfermos o enclenques podrían ser abandonados en el bosque a merced de las fieras; Aristóteles (Política, 1985:124), consideraba pertinente evitar que se criara "*cosa alguna tarada o monstruosa*"; en Esparta, los cuerpos no deseados del estado eran arrojados en los Apotetas utilizado por los espartanos para la ejecución

de los recién nacidos con defectos físicos o delincuentes; en Roma de igual manera lanzados desde la roca Tarpeya que se utilizó como lugar de ejecución de asesinos y traidores.

El cuerpo educado ha cargado con las marcas implícitas de la intencionalidad del estado, marcas que se explicitan en una maquinaria biológica social sana y eficiente con el aceite necesario del higienismo y medicalismo para consecución eugenésica de un ideal civilizatorio. Las pedagogías del cuerpo educado han atendido fielmente a este llamado del estado como la manera más efectiva de marcar frontera nacional a través de un control biopolítico de la corporalidad ciudadana como « *un poder que se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo*» (Foucault, 1979:104).

De esta manera, en la genealogía de las naciones modernas, hay una búsqueda por un proyecto ciudadano que prioriza la formación del cuerpo idealizado del estado a través de políticas tendientes a conservar aquellas prácticas sociales que fungen por el buen linaje; y que de algún modo esparcen la semilla eugenésica para la conservación no sólo de la genética social; sino también de sus capitales sociales, económicos, culturales y simbólicos que arman el campo siempre en disputa de la nación.

En términos reales no habitamos en el territorio ideal que potencialmente se espera desde la política pública, se habita el territorio con los recursos humanos y físicos con los cuales se disponen, lo que genera un abismo cada vez más profundo de desigualdad social, territorios de educación de pobres que reproduce más pobreza; y de un territorio cada vez más estrecho al cual acceden las clases altas. Estos son los terrenos que se abonan desde la microterritorialidad de la escuela para formación de los cuerpos de los infantes predestinados a padecer la inequidad social. Un cuerpo que se talla desde el párvulo hasta su posterior promoción como cuerpo educado, cuerpo dócil, transformado predestinado como materia prima para la reproducción social.

1.2 Los tránsitos por la territorialidad de los otros

En la ciudad de Medellín (provincia de Antioquia-Colombia), existen las llamadas *fronteras invisibles*, son zonas limítrofes territoriales marcadas por la intencionalidad identitaria de un combo, una pandilla, un grupo armado miliciano o paramilitar, donde no se permite transgredir el límite y mucho menos circular por la zona sin el consentimiento de la manada dominante. La transgresión territorial, deja sus huellas palpables en los cuerpos, y es lamentable, que se utilice la violencia como mecanismo para ejercer el control del territorio. En Medellín estos hechos hacen parte de la realidad cotidiana como lo describe este artículo periodístico:

Adolescente muerto por cruzar frontera invisible

Las llamadas fronteras invisibles marcadas por la delincuencia cobraron otra vida llena de inocencia, esta vez la de Jota*, un adolescente de 13 años. Fue por su misma inocencia que no hizo caso a la advertencia de no ir por la parte de arriba (...), "por estar en el lugar equivocado" fue que lo mataron (...). El jueves por la tarde, como de costumbre, salió a montar en bicicleta por los alrededores de su casa, en la parte baja de San Javier La Loma, pero en la noche, al ver que no aparecía, su familia empezó a buscarlo (...). Al otro día, el viernes, fue encontrado en un sector rural conocido como La Gabriela. "Estaba amordazado en un potrero, amarrado, con señales de tortura y degollado", contó un familiar. Solo el sábado a las 9:00 de la noche sus allegados recibieron el cuerpo de Jota, en un ataúd sellado debido al grado de descomposición que tenía, y llevado al salón donde recibía clases de cuarto de primaria, en la escuela San Vicente Ferrer, donde fue velado". (Prensa "El Colombiano" Guillermo Duque, Juan. Publicado el 09 de mayo de 2010, *seudónimo para proteger al menor de edad)

Cómo podríamos interpretar la afirmación de uno de los habitantes: "*Fue por su misma inocencia que no hizo caso a la advertencia de no ir por la parte de arriba (...)*", en otras palabras: ¿Qué era necesario saber para poder circular por determinadas zonas de su territorio?, tal vez que el cuerpo se pone en riesgo por la transgresión de esa frontera imaginaria impuesta, pero también acatada por un habitus que se naturaliza en las formas de desplazamiento de los habitantes de la misma zona; probablemente este desafortunado joven sabía con certeza que transitaba por territorio ajeno y su ímpetu adolescente transgredió la norma explícitamente pactada.

Así planteada la situación, estas denominadas Fronteras Invisibles, no son tan imaginarias, ni mucho menos invisibles, no hay nada tan efectivo y físico que el dominio territorial por parte de una intencionalidad hegemónica efectiva. En este sentido Aréchaga (2011:4) alude a esas distancias socio-espaciales que *tienden a*

reconocer las zonas por las cuales se debe o no circular y las maneras de estar en cada lugar, en otras palabras hexis corporales que dan cuenta de una determinada estructura social y configuran territorios vedados para *los otros* que no encajan en la misma estructura espacial, la transposición de ese límite, acorde con Adrián Scribano (2008:212) Citado por (Aréchaga, 2011), *“genera el conflicto del inesperado”... y al tomar cuerpo se presentan como peligro*, por esta razón no todos los cuerpos *son bienvenidos en todos los lugares*, como también se podría aludir a los lugares prohibidos, *“los no lugares del cuerpo”*, aquel territorio que no es dado como tránsito para unos cuerpos incitándolos a la incomodidad corporal y el ansia provocada por la invasión territorial de *“otro cuerpo”*.

Las denominadas Fronteras Invisibles, no son coordenadas geográficas extensas a veces se trata del dominio de una esquina barrial a la otra, en cuyos contornos los cuerpos pueden hallarse atrapados, por la inequidad social como la violencia intrafamiliar, la amenaza, el porte ilegal de armas, el hurto, el microtráfico, incluso límites creados a partir de la adhesión a determinado equipo de fútbol que se manifiesta en la vestimenta de los cuerpos realzando los colores del equipo, de esta manera la exterioridad de los cuerpos también provoca barrera corporal del territorio.

Aréchaga (2011:3) sustenta que, la identificación de “los otros”, se da a partir de un conjunto de características estigmatizables (color de piel, cabellos, formas de caminar, vestimenta) donde no son las características en sí las que generan el estigma, sino la manera desigual en que se valoran dependiendo de la clase social a la cual se pertenezca. En este sentido Aréchaga (2011:2), expresa que ese riesgo percibido de los “otros” repercute espacio-corporalmente como *“fuera de lugar”*, *por ejemplo, cuando personas de poder adquisitivo medio/alto atraviesan zonas empobrecidas, o cuando personas en situación de pobreza se hacen presentes en zonas habitadas por sectores medios/altos*. De este modo, el estrato social habla de la capacidad real de habitar un área del territorio que se materializa en la escuela pública o privada, en las vías de accesibilidad para el transporte público o privado, servicios de agua, energía y conectividad. En la territorialidad del *nosotros* se naturaliza la mansedumbre, el recato, la fraternidad y un desplazamiento corporal desasosegado; por el contrario, el territorio de *los otros* segrega, damnifica, aísla y pone en riesgo los cuerpos.

1.3 Territorio y escuela

1.3.1 Desterritorialización de la escuela, una pérdida de los linderos pedagógicos de la escuela

A continuación, narro una de mis vivencias como maestro rural en una escuela ubicada en zona de guerra, donde la razón fue doblegada por la barbarie, y la palabra acallada por el rifle. La desterritorialización de la escuela sucede cuando pierde sus linderos pedagógicos, al ser objeto de apropiación por parte de actores armados que desfiguran el proyecto social formador de la escuela. De esa manera, se desterritorializan muchos lugares pedagógicos de la escuela al dinamitar el último rescoldo humano, el derecho a la vida y al reducir la escuela a un objetivo militar.

1.3.2. Usurpación de la escuela

Aquella era una bella colina, un eslabón de una amplia red geográfica montañosa colombiana. Desde allí, se podía divisar el Valle de Aburrá. Entre la maraña armoniosa de fauna y flora silvestre; en lontananza, se podía atisbar entre esa montonera de colinas verdes, la arquitectura de la iglesia y la escuela como símbolos de la pequeña zona urbana, y como únicos vestigios humanos que daban pistas de los procesos civilizatorios de esa cordillera.

Recuerdo cuando fui por vez primera, me subí a la única ruta de bus que va y viene al pueblo el mismo día. Después de abandonar la zona urbana, el bus trepó parsimoniosamente la montaña, haciendo estaciones de cuando en vez para que los campesinos bajaran los bultos de cuido, los pollitos, el mercado y mercancías de todo género.

Se entraba al pueblo por una hilera de casitas, por un caminito estrecho que corría el riesgo de ser devorado por la maleza. La iglesia, la escuela y el parquecito, delineaban la humilde arquitectura de la zona urbana. Además, contaba con algunos graneros repletos de misceláneas, para todas las necesidades; y “la disco”, lugar de encuentro de todos los habitantes de los alrededores. En la disco, todos los domingos, desde la

mañana hasta la tarde, en especial los adultos se empapaban de alcohol para romper la monotonía de aquel pueblo olvidado.

Cuando llegué al parquecito principal, unos estudiantes del grado undécimo me esperaban. No conocía a nadie, pero todos sabían quién era: el maestro que faltaba. Me sorprendió mucho el bajo costo de vida del lugar, decidí finalmente vivir en una casa encaramada en una pequeña colina a la salida del pueblecito, desde donde se podía apreciar todas las mañanas un espectáculo natural iluminado por bellos amaneceres.

Era un lugar extremadamente frío y silencioso. En la noche, el pueblo era arreciado por una ventisca helada que se colaba hasta la médula de los huesos. Cuando caía el manto tibio del sol, daba la sensación de estar en un pueblo fantasma. El silencio parecía abrumador. Pero en la mañana, con el despunte de un sol radiante, aquellas pedregosas calles se inundaban con un manantial de pisadas que colmaban de calor y alegría al pueblo. Eran los estudiantes, muchos de ellos llegaban del monte con sus botas empantanadas. Antes de entrar a la escuela, se cambiaban las botas, y se ponían el uniforme en alguna casa vecina. Los estudiantes eran y seguramente siguen siendo en su mayoría campesinos honestos y enamorados de su tierra.

Comencé los gases del oficio de un maestro rural, por ejemplo, verse abocado a dictar áreas que no son de tu formación académica porque se debe cumplir con las veinte y dos horas semanales de clase. La razón se debe a que no hay maestros para dictar todas las asignaturas. En ese limbo curricular, el maestro con frecuencia recibe áreas de artística, tecnología y algunas humanísticas, mal llamadas de relleno, como ética, religión, cívica y filosofía. Inicié los rituales cotidianos: desatrazar a los estudiantes de tantos meses sin clases. Revisar los cuadernos para darme cuenta que habían visto, y por supuesto dialogar con los estudiantes para que sus saberes aflorarán naturalmente.

Generalmente, los estudiantes manifestaban saber poco del área como estrategia de supervivencia académica. Lo que exigió otra estrategia: actividades intencionadas para descubrir la huella del maestro predecesor. De esta manera, se comienza a formar parte de la historia del pueblo como maestro. Recién se llega por vez primera

a la escuela, hay muchísimo trabajo porque se tantea el cuerpo emocional del estudiantado y su contexto familiar y social.

Todo aparentaba una sosegada calma. La escuela era el alma del pueblo con el abrir de sus puertas la vida se encendía. Cuando se cerraban sus puertas volvía una calma casi inquietante. De repente, esta paz fue interrumpida cuando un grupo de paracos (actores armados contraguerrilla al margen de la ley) decidió alquilar el primer piso de la casa que habitaba. Ellos de vez en cuando, en la noche descargaban sus revólveres desde el patio. Aquella escena me causaba pánico, tal vez pensaba yo, me pedían con este código de fuego que desocupara, pues no cabían en el primer piso, y habían arrendado una casita diagonal a la del jefe paraco que vivía con su esposa.

Los paracos eran campesinos, la mayoría jóvenes con sed de aventura, vivían entre el miedo y el orgullo de ser paracos por el temor que inspiraban en la vereda. Recuerdo sobre todo un joven paraco por su gentileza, su vida relajada, su deambular por el pueblo con la moto que su hermana le había enviado de España. El jefe paraco era un hombre moreno bajito con rasgos indígenas, novio de una estudiante de grado once. Me llamaba la atención como estos sujetos se convertían en modelos de creación de subjetividad territorial, eran una frontera definida mediante la intimidación o con mayor presteza a punto de plomo. Los paracos ayudaban a solucionar los conflictos entre los habitantes. Sus "juicios" eran acatados inmediatamente, sin derecho a la defensa. Buscaban siempre una solución *justa*, si esta palabra tiene ese sentido en este contexto.

1.3.3 Transterritorialidad del manual de convivencia

De un momento a otro, el p

eblo recorrió un velo, y contó una historia que subyacía en el silencio, pues casi nadie habla de esa gente armada denominada los paracos. Uno empieza adivinar, ubicar y respetar el límite paramilitar, en aras de no ir más allá de su frontera, es cuestión de sobrevivir. Son un lenguaje oculto infiltrados en la cotidianidad no oficial del pueblo. Hay una división de poderes implícita, por ejemplo, si de la alcaldía vienen con algún asunto oficial, ellos se mimetizan entre la población. En las fiestas hay una tregua, y en medio de los aguardientes cada quien olvida quién es. Pero al otro día, cada vuelve a jugar el rol social que le corresponde.

En esta escuela, se formaba a los estudiantes desde tres poderes territoriales armados: el ejército, los paramilitares y la guerrilla. Aunque cada uno comanda en su territorio, y lo apropia desde su filosofía; la introspección de un bando en territorio de otro provoca altos grados de violencia. Digamos que el tradicional problema de la convivencia escolar del salón, adquiere un escalamiento complejo porque es una inconvivencia que se cuele en la cotidianidad de la vida de los niños, niñas y jóvenes estudiantes, estalla en el parque, en la discoteca, en las fiestas del pueblo y son los mismos actores quienes dirimen los macro y microconflictos, pero no a través del consenso y el diálogo igualitario que facilita el escenario de la escuela, sino a través del discurso irracional apoyados en argumentos de poder.

El manual de convivencia, en algunas escuelas en zona de guerra como ésta, se escribe con rifle en mano, y no sé si podría definir como parte de su currículo oculto, porque las armas además que no se disimulan, se desenfundan frecuentemente.

Cierto día los paracos irrumpieron en el aula de clase, rifle en mano, cantimplora y munición enfilada en la cintura, botas de caucho que cubrían los ruedos del pantalón. Los paracos lucían prendas militares mimetizadas con colores marrones y verdes, y marcadas con el nombre del grupo armado, rostro y cuerpo bronceado por las rutinas andariegas en el monte donde tienen sus cambuches. Un paraco entra en el salón de clase. Dos vigilan la puerta, otra se acomoda en la ventana, dos fuera de la escuela.

Paraco: “¿Cómo van los estudiantes?”

Maestro: “sin ninguna novedad comandante”

Paraco: “Señor docente si algún tipo de inconveniente con los estudiantes, simplemente déjelo saber, nosotros lo arreglaremos”.

Con la intervención de este coordinador disciplinario de la escuela, se marca la huella territorial, huella que corre en forma de sudor por las frentes de los estudiantes intimidados. Es un epitafio del manual de convivencia que afirma que la razón ha sido doblegada por la barbarie, y la palabra acallada por el rifle. Este manual de convivencia escribe un derecho básico de la escuela: el derecho a callar para sobrevivir.

Siempre rondaba en mi conciencia la misma inquietud cómo puede estar sucediendo ésto a sólo tres horas de la ciudad principal, vos tenés que rendir cuentas a un campesino armado hasta los dientes, y entrás irremediablemente ser parte de un territorio apropiado por una guerra que no es la tuya.

Cuando la autonomía de la comunidad para decidir se vulnera, se vulnera los territorios en dos sentidos: una pérdida de la libertad individual de participar al interior de su territorio según las orientaciones de la institucionalidad del estado. Y también hay una pérdida económica, porque algunas veces se les expropián a los campesinos la producción agropecuaria. A los campesinos se les desterritorializa por esta doble vía. Uno de los indicios que denotan la pérdida territorial, es la baja del precio de los predios. Desde las humildes casitas campesinas con sus pequeños huertos, hasta miles de hectáreas sembradas o dedicadas al ganado, solían quedar en manos de algún lugarteniente por un precio irrisorio, despojando el tesoro máspreciado de un campesino: su tierra.

De igual manera, la escuela también sufría el impacto, al ser desterritorializados muchos de sus lugares pedagógicos. La escuela se tensionaba entre de un doble discurso: uno que se orienta a construir un oasis pedagógico protector temporal; y otro que la convierte en un lugar educativo al ser vulnerada por la violencia que termina con el último rescoldo humano: el respeto, la libertad, la vida y la dignidad porque la escuela se convierte en objetivo militar.

¿Es posible armar otro discurso de oposición que defienda la escuela como territorio de paz? ¿Cómo zona franca? La respuesta, en este contexto particular no da lugar a muchos rodeos es NO, ¿por qué? Porque la institucionalidad estatal se ha

desfigurado, los habitantes desconfían más de las fuerzas armadas que de los paracos, aunque se murmuraba que era lo mismo, que entre un paraco y un militar no había un abismo, sólo un paso; era cuestión de reconciliar fuerzas para enfrentar un enemigo común: la guerrilla. Los paracos tenían pasaporte libre para imponer las condiciones necesarias que garantizaran” la *paz del pueblo*”, no importa cómo, así fuese con más violencia. ¿Puede haber algo más absurdo que hablar de postconflicto, cuando esta situación se mantiene?

1.3.4 Regresión atávica a la inquisición

Cierto día de clase, los estudiantes salieron de la escuela sin el tintineo cotidiano de la campana, además sin permiso. Me dirigí al pequeño parque, y vi a un hombre notablemente angustiado. Era un anciano de barbas ralas, descalzo. Los paracos le habían amarrado con un lazo a un árbol, sus manos temblorosas estaban igualmente atadas. Una niña de unos diez años de edad lloraba incesantemente cerca de él, aquel pobre hombre indefenso estaba custodiado por varios hombres armados. Le pregunté si la niña era su hija, a lo que me respondió que no. Expectante, alrededor del parque principal del pueblo, estaba toda la comunidad educativa, primaria, secundaria, incluyendo maestros y directivos; se hacía un juzgamiento público a un brujo.

¡Estaba estupefacto, no podía creer lo que estaba viendo ¡Era una regresión atávica a la edad media! A este pobre hombre los paracos le hacían un juicio público. El jefe paraco, que hacía de juez, vociferaba en voz alta, explicando la razón de la cacería del brujo porque embaucaba a personas ingenuas de la comunidad. Los cargos imputados al campesino eran de promover rituales mágicos para solución de las problemáticas del pueblo. El jefe paraco le preguntó al hombre atado al árbol:

“¡Si sos tan brujo suéltate de ese árbol y ándate!

El anciano no respondía nada, permanecía cabizbajo.

Me impactó además de todo este macabro espectáculo, la intervención de uno de los maestros dirimiendo argumentos, posición que es muy rara porque hay generalmente un acuerdo implícito de no intervenir, de no tomar posición, de simplemente callar, de

mirar de soslayo y desentenderse. Dada el juzgamiento inquisitorial, dada la pena ejecutoria, parece ser muy común acribillarle y tirarle al río.

1.3.5 El día que llovió plomo del cielo

Apenas despuntaba los primeros rayos de sol se iba disipando la bruma blanca que parecía cobijar las hermosas praderas. Desde aquel pueblecito encaramado en un risco, se podía observar todas las mañanas, el descenso de los estudiantes campesinos adolescentes. Ellos como siempre haciendo bromas, y sin ningún afán, rompían la calma y silencio de la llanura. Fue en un día cotidiano como este, un lunes del año 2004 a las 7:30 a.m., cuando un estruendoso ruido rompió la tranquilidad de la colina y llovió plomo del cielo, los helicópteros escupieron fuego, y simplemente acribillaban lo que se moviera.

Los estudiantes que descendían de la colina, echaron a correr despavoridos, en busca de un sitio para resguardarse. La niña más pequeña de preescolar rompió en llanto, y conmocionada por el pánico, se quedó inmóvil, dos manos jóvenes sudorosas la agarraron, y ambos cuerpos rodaron por la colina en busca del árbol más cercano. Transcurrió más de media hora los helicópteros traqueteaban con sus hélices y disparos, nadie se atrevía a moverse del escondite. Comentaba un estudiante al llegar a la escuela: *“yo sudaba frío al mismo tiempo que mostraba orgullosamente un casquete de bala...”*.

Fue precisamente aquel día en que llovió plomo del cielo, que la puerta de mi casa voló con una patada, los soldados se robaron todo lo que tenía, desde la provisión del papel higiénico y la crema dental; hasta el lector de cd y la grabadora portátil Sony. Aquellos héroes de la patria habían usurpado el bien ajeno sin ningún desdén. Pero lo peor de todo, es que varios de aquellos campesinos paracos fueron acribillados. El paraco de la moto pudo escapar; sin embargo, decidió devolverse por la moto, y fue asesinado.

El comandante del ejército me mandó a llamar, fui acusado de paraco, le dije que sólo era un maestro nombrado en aquella zona, y que todos los habitantes lo sabían. El

comandante expresó que no creía eso, pues nadie, excepto un loco como yo viviría con los paracos solo en un segundo piso.

Entre insultos y argumentos en defensa propia, entró una maestra quien empezó a gritar con desazón y proferir ciertas verdades que no nadie atreve a decir: *“siempre es lo mismo, vienen se roban todo, dejan muertos, no les importa quién es el muerto, y como siempre se van, y este pueblo queda el mismo olvido, ustedes se van llenos, a nosotros nos queda más miseria de parte de miserables como ustedes”*.

El comandante y yo, nos miramos con ojos exorbitantes, con tal asombro que no creímos que simplemente se cantará tal realidad tan descarnadamente. La maestra me echó mano y me sacó de la carpa de oficial, yo miraba hacia atrás entre confundido y atemorizado, no volví a aquella casa donde residía, la verdad es que los paracos tampoco, pues unos estaban muertos y el sitio ya estaba identificado. Además, ya me habían hurtado mis tesoros más preciados.

Mi experiencia personal como maestro en una zona de guerra en el departamento de Antioquia-Colombia, cambió toda la concepción que tenía del conflicto armado. Se puede vivir el conflicto desde la comodidad del noticiero; o se puede padecer en carne propia las vicisitudes de la guerra con el riesgo de aportar al número de muertos para que la noticia sea más grandilocuente. Pues en Colombia parece que nos hemos acostumbrado a la violencia, parece no escandalizar, hace parte de nuestra idiosincrasia.

En términos de territorialidad, en estas zonas de guerra, los maestros en medio del conflicto armado forman parte de una multiterritorialidad al hacer parte territorial de múltiples formas de apropiación del territorio que convierte a los maestros en seres extraños del territorio escolar, pues si la palabra disuade, el ejemplo arrastra las conciencias por y para la guerra, al incluirse en ella o sobrevivir a ella. A sí se vivía allí, en aquel territorio, digamos en esa multiterritorialidad apropiada a punto de plomo transitoriamente por el emblemático ejército nacional en nombre del estado, y administrada en diario cotidiano por dos fuerzas opositoras entre sí la guerrillera y/o los paracos.

1.3.6 A modo de conclusión

A través de la escuela el estado debe garantizar el derecho de todo ciudadano a la educación, una educación pública que debe idealmente contener como características fundamentales calidad, gratuidad y cobertura; el ideal estatal de la escuela es formar afirmativamente para el país que se sueña, pues su función central es formar el recurso humano para alcanzar este propósito. Sin embargo el músculo administrativo del estado, como el caso de estas escuelas ubicadas en zonas de guerra, no es lo suficientemente fuerte como para viabilizar este ideal civilatorio, sobre todo en zonas distantes de las ciudades principales, o en las grandes urbes populares donde posiblemente la responsabilidad formadora de la escuela se doblega ante la intervención hegemónica de actores al margen del estado, o un estado mismo que se corroe incitando interacciones sociales de conflicto territorial.

La escuela como expresión del estado para formación de sus ciudadanos pierde norte cuando éste no asegura las condiciones mínimas para que ejerza su rol pedagógico. La desterritorialización de la escuela sucede cuando pierde sus linderos pedagógicos, al ser objeto de apropiación por parte de actores que desfiguran el proyecto social formador de la escuela. Regularmente la escuela se deforma ante un aculturamiento de una intencionalidad que lleva implícita el desarrollo de un discurso que empieza a marcar una geografía del poder, no sólo físico, sino también psicológico ante la intimidación, el miedo, y la zozobra de la comunidad educativa. En algunas zonas rojas, se llega a padecer tan altos grados de violencia, que básicamente la violencia y las inequidades sociales devoran los ideales pedagógicos de la escuela, desplazando al maestro. Cuando la legitimidad la institucionalidad del estado se desvirtúa escandalosamente, la escuela se fragiliza de tal manera que, la inequidad, la injusticia y la violencia se tragan la escuela.

Las escuelas ubicadas en geografías de guerra, se habitan y deshabitan pedagógicamente interrumpiendo su formación pedagógica, causando efectos demoledores. La escuela pasa a ser objeto de adquisición, expropiación o apropiación por la capacidad deformadora de otros intereses políticos que se legitiman por las armas. La desterritorialización de la escuela se manifiesta por su incapacidad de generar consensos, acuerdos o negociaciones en medio del conflicto.

De este modo, los discursos, las acciones de las comunidades educativas, son invalidadas por otros discursos que hacen que los ideales de la escuela se vuelvan un remedo de la realidad. El ideal de la escuela para formar para la vida se acalla, prima la urgencia biológica de supervivencia, despojando al mismo tiempo el poder de su discurso para intervenir su propia realidad. Incluso, a la comunidad educativa, se le expropia la capacidad de decidir sobre su futuro que es incierto y atiende a fines extraños.

2. Matices fundantes de la arquitectura de la escuela

Si rastreamos el origen de la escuela, podríamos fijar la mirada en el albergue primigenio donde además de protección y descanso, En Grecia los filósofos enseñan a sus discípulos en plazas públicas. En el siglo XVII, se producen ladrillos y tejas masivamente y se populariza su uso. Las clases sociales de élite (burguesas y nobles) se instruyen en cómodas casas o en palacios reales, una educación que no estaba a la mano de las clases obreras y los esclavos. En el siglo XVIII, se construyen las primeras escuelas y universidades.

Aunque en nuestros entornos la arquitectura de la escuela finalmente nos resulte familiar, históricamente ha pasado por múltiples metamorfosis, aun así, en nuestra contemporaneidad algunas escuelas conservan aún esa estructura primigenia: una casita campesina de la zona rural con su única aula, una aula implementada en el despacho parroquial, en la propia iglesia, incluso en el establo; transitando por la escuela implementada en recintos monásticos, en conventos y abadías, en palacios reales o en las mansiones de las élites donde el maestro, como parte privilegiada de la servidumbre, se le aforaba un espacio; hasta transitar su forma arquitectónica por escuelas de corte monumentalista que advierten de la importancia que tomó la educación en ese momento histórico en que se ejecutó su construcción arquitectónica esplendorosa.

Sin embargo, la escuela se establecía casi que en cualquier lugar habitacionable, casa, establo o abadía, paraje natural o árbol donde el maestro simplemente se disponía a enseñar y el estudiante a aprender, asunto que Viñao (2008:18) interpreta

como una evolución natural del nomadismo al sedentarismo a la par de la evolución su antepasado homínido, evolución que ha trastocado el espacio de la escuela como espacio hibridado utilizado con otros fines no propiamente ligados a la formación; muchas veces ese espacio de formación no se utilizaba exclusivamente para educar al hombre; si no que se intentaba como excusa para capturar y salvar almas para el rebaño.

Para Toranzo (2008:16), aún el diseño espacial de la escuela se tiende a ubicar un patio central rodeada de aulas de enseñanza, aunque aclara que después de la década del 30 surge una arquitectura funcionalista y racionalista intentando acomodarse a las necesidades imperantes, como son el diseño de los comedores escolares como medida asistencialista del estado.

En la década del 40, Toranzo (2008:16), resalta una arquitectura fuertemente ligada a la política por la cual, como caballo de batalla o campaña publicitaria política de momento, se edifican una gran cantidad de escuelas. Es precisamente el resultado de políticas públicas, lo que ha facilitado o impedido según el caso la edificación escolar, su remodelación o improvisación en cualquier espacio que dé cabida a la acción de enseñar.

En la década del 50, Toranzo (2008:16) resalta como con el aporte de la psicología en la pedagogía, se ubica un lugar de participación y protagonismo al estudiante que potencialmente debería cambiar la estructuración no sólo del aula, sino de todo el recinto escolar. En la década del 60 ante nuevas necesidades sociales de asistencialismo resurgen los comedores y los jardines maternos, otorgándose mayor importancia a la resolución funcional, técnico-constructiva. A fines de la década del 60, principios de los años 70, comienza a generarse un gran interés por la arquitectura escolar a nivel mundial fomentándose el desarrollo de la investigación en el tema.

En este sentido comenta Toranzo (2008:17), el concepto de "flexibilidad" introducido a partir de la década del sesenta es lo que más se aproximó en los últimos tiempos a la búsqueda de puntos de encuentro entre ambas disciplinas, aunque haya quienes no opinan lo mismo (Brandariz, 1987:48). Esta situación. Según la mirada de Toranzo (2007:5), junto con la variable económica y política, ha sido la causa de la

pauperización del espacio escolar, con espacios obsoletos (viviendas adaptadas, con aulas alrededor de un patio central); y espacios de construcción reciente diseñados con la premura de fungir como contenedores del acto escolar para darle solución a la demanda por cobertura escolar sin la expresión clara de las necesidades del currículo de la escuela.

2.1 Arqueología del espacio de la escuela

Una reconstrucción historiográfica de la memoria de los espacios escolares se considera meritoria para Escolano (2000:2). Recuperar esta memoria implícita sería relevante no sólo porque se efectúa una reconstrucción de uno de los silencios fácticos de la cultura de la escuela, sino porque esta mirada reconoce una historia del oficio de maestro íntimamente asociada a la arquitectura y ecología de las aulas y demás espacios en los que se ha gestado la retórica y la liturgia de la profesión de enseñante. En este sentido, Richard Sennett sostiene que el artesano que inventa artefactos entabla diálogos con los ingenios que salen de sus manos y sus obras dan origen a interpretaciones culturales y a hábitos técnicos que se transmiten y socializan mediante rituales. (Sennett, R., 2009: 19 y ss).

En el caso de la vida escolar, *se bucea en una especie de folcopedagogía- etnohistoria de las llamadas tecnologías vernáculas* (Lawn, M. & Grosvenor, I., 2001: 122), como respuestas técnicas de las invenciones implementadas por los enseñantes durante sus prácticas educativas para responder a necesidades concretas de la vida escolar.

En palabras de Francisco Giner (1884:5-7), la escuela como forma externa es “el revestimiento de una idea”, o lo que es igual, la materialización de un discurso, como afirma Escolano la estructura externa de la escuela no es un contenedor neutro, ésta habla de sí misma, en palabras de Pier Paolo Sacchetto (1986:49), es un “objeto-huella” que manifiesta no sólo pautas de organización pedagógica, sino contenidos de cultura y diversos signos estéticos, sociales e ideológicos.

En esta misma línea, Viñao (2008:23), citando a Escolano (2007) considera que en la actualidad ha emergido un auge creciente por el museísmo pedagógico que promueve la conservación, catalogación, exposición y estudio del patrimonio

histórico-educativo que problematizan la distribución y disposición de los edificios escolares, el espacio aula y las relaciones entre los métodos pedagógicos empleados a lo largo de la historia y la disposición espacial de personas y objetos.

En la contemporaneidad, y con mayor énfasis en los estados europeos hay una preocupación por el estudio y la conservación patrimonial de la arquitectura escolar. Esta iniciativa, es naciente en los estados americanos. Se exalta la importancia de incentivar este museísmo pedagógico para la recuperación y conservación patrimonial de los espacios escolares, alertando el peligro de no caer en una colección fetichista de fósiles pedagógicos.

2.2 Arquitectura de la escuela

El discurso que gira en la relación espacio-arquitectura-escuela está conformado de múltiples propuestas. En términos generales, la preocupación por el espacio escolar se matiza por el tamaño de sus áreas y la ausencia o el mal diseño de éstas según la diversidad de necesidades de la escuela, es especial en la escuela pública hay una afán por generar cobertura, evitando el hacinamiento.

Otras miradas entorno a la arquitectura escolar, enfatiza en factores estéticos, espacios dignos y ambientes seguros propenden por recintos aireados, ventilados, pasando por propuestas que hibridan necesidades de tipo arquitectónico y pedagógico, además del diseño de ambientes dotados de los materiales y la utilería necesaria para la labor docente.

Gairin Sallán (1995:1) y Romañá Blay aluden a otras miradas que tienden a un determinismo de corte conductista advierten que el espacio de la escuela no puede verse reducido a un mero límite o marco externo de la situación de aprendizaje [...], ya que el medio físico es, además, un elemento que genera estímulos e incide sobre la conducta. Así pues, si bien, el edificio escolar no es sólo un contenedor y que su calidad arquitectónica no equivale necesariamente a su calidad pedagógica. No se podría dejar pasar por desapercibido que, estas disposiciones arquitectónicas espaciales materiales concretas, pueden facilitar o entorpecer de alguna manera las relaciones pedagógicas.

Desde el punto de vista operativo, para Gairin Sallán (1995:3), el espacio escolar debería ser conservado, mantenido y reparado, revitalizando los espacios infrautilizados, debería ser estéticamente y arquitectónicamente adaptado a las necesidades educativas con un equilibrio entre coste, producto y tiempo de ejecución; pero que no sacrifique la calidad de los ambientes de aprendizaje para alcanzar unas metas ideales como espacio que incite a la inclusión, el arte y la comunicación, entre otros.

Desde la perspectiva de García y Muñoz (2004:278), el acto educativo no está mediado exclusivamente desde diferentes actores educativos, que entran en interacción desde la palabra. Según los autores, conviven alrededor de estos elementos centrales otras circunstancias, que tienen relevancia como lo es el impacto del espacio, interpretado no como un espacio territorial que inhibe al individuo, más bien como un generador de intencionalidades, que cualifica el acto educativo, un posibilitador que no puede ser relegado a un protagonismo secundario porque es ahí donde se halla inmerso. García y Muñoz hablan del espacio físico de la escuela como posibilitador, lo que debería dar lugar a la pregunta por el quién posibilita el espacio pedagógico, cuya respuesta natural sería: un ser intencionado pedagógicamente.

De esta manera, emergen propuestas que entrelazan el diseño arquitectónico con un posible impacto pedagógico, disponiendo los espacios de la escuela para “producir” un acontecimiento significativo de aprendizaje. Según Loughlin y Suina (1987:23-67) esta disposición del ambiente de aprendizaje se estructura básicamente a partir de cuatro componentes fundamentales: la organización del espacio, su dotación, la manera como se disponen los materiales, y finalmente su organización para propósitos especiales. Estos dos autores, han profundizado esta temática más allá de la presentación arquitectónica del aula y la disposición de sus elementos.

Uno de los problemas reiterantes es entender el espacio de la escuela como espacio pedagógico, se confunde de esta manera la forma con el fondo. Cuando el espacio físico de la escuela se asume como espacio pedagógico se asume por antonomasia que es un espacio donde se instala automáticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin poner en duda el carácter pedagógico de esos espacios

En síntesis, una primera mirada de lo que se entiende por espacio pedagógico connota una lectura muy sesgada, marcadamente economicista y eficientista que da cuenta de un espacio donde se vacía la acción escolar, espacio matemático, externo, objetivable, cuantificable, susceptible de ser analizado como espacio posibilitador de la praxis educativa u obstaculizador de la misma. Emerge un discurso muy recurrente en cuanto a lo que se dice y se supone espacio pedagógico: la escuela, entendida como el contenedor del acto educativo. Es un espacio conductista donde se estimulan unos detonadores espaciales adornados intencionalmente, en orden de esperar una respuesta previamente pensada.

2.3 El espacio escolar dentro del entramado urbanístico

Emergen una pluralidad de significados del espacio de la escuela, siendo concebida de diversas maneras y definiendo estilos diferentes de interacción dentro del collage del diseño urbanístico de la polis. En este sentido, Juan Carlos Pérgolis (2000:33-34) la concibe como un mediador fundamental de la cultura urbana, en tanto puede expresarse en tres dimensiones:

- **La escuela como lugar de la ciudad:** ¿es parte del barrio, es del barrio, está en el barrio? La escuela explica y propone sus fronteras y su localización.
- **La escuela como formación para la ciudad:** La escuela parece como lugar de significado. Independiente del territorio y la localización, la escuela se asume como lugar para el todo de la ciudad, y ve a ésta como su proyecto. Es una ciudad en pequeño.
- **La escuela como punto de encuentro:** aquí la escuela, opera para ser un foro, en el que las diferentes versiones de ciudad se encuentren. Todos los sectores de la ciudad se reúnen, y ponen en común sus propias comprensiones. Así, la escuela se ofrece como lugar de transacción hacia la construcción de una ciudad compartida.

En suma, la escuela no sólo es un espacio que gira entorno a lo pedagógico, es un punto de interacción para la ciudadanía, es un espacio donde, en medio de tensiones, interés, acuerdos y desacuerdos se decide parte del proyecto ciudadano para la transformación de las comunidades. La escuela dentro del paisaje urbanístico, es una

“microciudad” en sí misma, un constructo gestado entre intereses y conflictos, donde se vierten una importante parte del proyecto de formación ciudadana.

3. Espacio escolar entendido como ambiente de aprendizaje

Según Daniel Raichvarg (1994:21-28), la palabra “ambiente” data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra “medio”, era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su entorno. Según Duarte, el ambiente se deriva de la interacción del hombre, con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa, que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones para reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros en relación con el ambiente.

El término «ambiente» se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen. Romañá Blay (1992:11) considera la semanticidad de los términos “medio”, “ambiente”, “entorno”, “lugar”, “espacio”, es altamente ambigua y polisémica con interpretaciones diversas e incluso opuestas. En términos generales esta autora define el ambiente como: *un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. Es por eso que decimos que el ambiente «habla», nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes*”.

Sería entonces la psicología ambiental, como saber multidisciplinar la que se ocuparía de las relaciones del ser humano y el ambiente construido por el mismo, con unos ejes temáticos específicos como: la representación del ambiente (percepción y cognición ambiental, mapas cognitivos...); la evaluación ambiental (estudio aplicado de ambientes concretos); y el uso del espacio (espacio personal, territorialidad y proxémica).

La noción de ambientes de aprendizaje, es un término recurrente y plurisignificativo conceptualmente. Desde otros saberes, no desde el ámbito pedagógico, “*el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y*

externos, –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social”
Duarte (2003:2).

Duarte (2003:1), afirma que, para aludir a un mismo objeto de estudio, se utiliza el concepto de ambientes de aprendizaje o ambientes educativos, términos que se utilizan indistintamente. Según lo manifiesta Lucié Sauv  (1994:21-28), el estudio de los diferentes discursos y la observación de las diversas prácticas, en la educación relativa al ambiente, ha permitido identificar seis concepciones sobre el mismo:

- o El ambiente como problema... para solucionar: este modelo intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales
- o El ambiente como recurso...para administrar. Por ser un recurso, el ambiente se agota y se degrada, por ello se debe aprender a administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible.
- o El ambiente como naturaleza...para apreciar, respetar y preservar. Ello supone su conocimiento y la toma de conciencia de que somos parte de ella.
- o El ambiente como biosfera...para vivir juntos por mucho tiempo.
- o El ambiente como medio de vida...para conocer y para administrar. Es el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del hombre: Escolar, familiar, laboral, ocio. El ambiente propio para desarrollar un sentimiento de pertenencia, donde los sujetos sean creadores y actores de su propio medio de vida.
- o El ambiente comunitario...para participar. Se refiere a un medio de vida compartido, solidario y democrático. Se espera que los estudiantes se involucren en un proyecto comunitario, y lo desarrollen mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

Según Duarte (2003:6), actualmente, por ambiente educativo, no sólo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan. Por esta razón, Duarte (2003:3) sostiene que la pregunta por los ambientes educativos ya no resulta de tan obvia y sencilla respuesta.

3.1 Diseño de ambientes escolares

Estudios han evidenciado el impacto del espacio físico de la escuela en lo referido al diseño arquitectónico de la escuela y su entorno, concluyendo concretamente que cuando, por ejemplo, se presentan mejores condiciones lumínicas, de aireación, clima, color y textura, dentro y fuera del aula, se aumenta considerablemente los niveles de aprendizaje de los estudiantes, Estos estudios sugieren que el cerebro humano responde mejor en ambientes naturales.

Santos González (1997:525), aludiendo a un estudio clásico de ecología de Sommers (1967), demostró que los alumnos responden más favorablemente, sobretodo con mejores notas, a un entorno que repondiese a un diseño más humanizado, es decir introduciendo elementos como alfombras, dibujos, entre otros. Sin embargo, sus según sus pesquisas reflexivas, la mayoría de las aulas se tipifican con una “*arquitectura fuerte*” no muy alejadas del diseño característico de las prisiones. Este diseño finalmente, también obedece a decisiones financieras, debido a que se tiende a reducir los gastos.

Siguiendo esta línea que tiene que ver con el diseño basado en la amplitud espacial de las escuela. Santos González (1997:525), aludiendo a Barker (1968) y Gump (1964), concluye que, las ventajas de la aulas espaciales, con menor número de estudiantes, favorece no sólo una más fácil interacción; sino que también, incentiva el desarrollo de competencias, pues provoca una mayor oportunidad de implicarse en actividades de grupos donde se aprenden más valores culturales y morales.

En este sentido, las escuelas se podrían catalogar en tres estancias como zonas de formación como las aulas, la biblioteca y el auditorio; y que a la vez subdividen en zonas de exploración, manipulación y construcción, experimentación como el laboratorio de química y física, la huerta escolar, zonas de desarrollo psicomotriz como las zonas de deporte, zona de juego simbólico, zona de expresión y comunicación, y zona de expresión artística. Una segunda estancia como zonas de tensión como la rectoría, coordinación y sala de docentes; y zonas de distensión como la cafetería y lugares de ocio.

4. El enfoque pedagógico emana su espacio

Un concepto ligero de pedagogía puede entenderse desde Flóres (1994:89), citando a Hornby (1989); como *formas y métodos de enseñanza* o como “...*disciplina que estudia y propone estrategias para lograr la transición de las personas del estado natural al estado humano*”. La pedagogía indaga por el saber propio del maestro; en palabras de los investigadores Klaus Runge (2002) y Olga Lucía Zuluaga (1999:84-86), ese saber se convierte en una caja de herramientas, permitiéndose reunir discursos arqueológicos y genealógicos referidos a la educación y a la formación, y posibilitando identificar los idearios y praxis desde los cuales se puede reivindicar el compromiso social de maestros e instituciones formadoras; y de igual manera permitiendo reconstruir una identidad histórica que nos permitan a nosotros como maestros reconocernos en y por medio de nuestra propia historicidad.

Estos modelos, métodos, discursos y/o estrategias que han fortalecido la caja de herramientas del pedagogo para la enseñanza y el aprendizaje han discurrido paralelamente con el desarrollo de teorías multidisciplinares científicas. Todas las propuestas pedagógicas que derivan desde los diferentes discursos conllevan a una determinada arquitectura espacial que podría ser considerada “*una forma silenciosa de enseñanza*” (Mesmín, 1967:62-66).

¿Qué es educar? Es encontrar sentido a todo, es aprender a relacionar, a caminar por sí mismo. En suma es hallar nuestro puesto en el cosmos. Así pues, la labor del docente es recorrer el camino con su estudiante hacia la luz. Su proceso es fotosintético. Es el camino recorrido por esta sabia aspiración del hombre que lo humaniza para portar una carga, la de los valores del hombre.

En síntesis, cada propuesta pedagógica conlleva un uso racional del espacio, el cómo se gestiona el espacio de la escuela se encuentra explícitamente o implícitamente abordado desde cada propuesta pedagógica,

En la gran cantidad de propuestas para la formación de la infancia, se denota la gran ausencia de propuesta para los grados más avanzados. Salvo con algunas excepciones, en la educación secundaria, la organización del aula, su decoración, iluminación, presentación estética en general no pasa de ser el remedo tradicional de la celda monástica de la edad media.

En suma, utilizando la metáfora Lefebvriana, *cada sociedad secreta su espacio*, en este caso particular cada paradigma, modelo o enfoque pedagógico, incluso desde de la escuela hasta el aula, secreta una impronta de su espacio escolar. De alguna manera, estas propuestas pedagógicas sugieren, aunque no sea explícitamente, un uso racional de los espacios, ya sea como propuesta lúdica o para cualificar el proceso enseñanza-aprendizaje. A manera de ejemplo, acerquémonos a algunas propuestas espaciales escolares.

Tabla 2

Propuestas pedagógicas espaciales

Paradigma/ propuesta pedagógica	Espacio escolar
Conductista	La tarima desde la cual el maestro vigila los movimientos de los estudiantes resalta su perfil como dominador del territorio del aula, ocupando un lugar privilegiado, un estrado donde puede ser visto. El espacio del maestro ofrece mayor espacio de desplazamiento. Al contrario, los aprendices, deben estar organizados por filas, sin posibilidad de movimiento, y pueden ser controlados por una mirada, mirada que recorre los cuerpos, y busca disciplinar la disposición para el estudio. La disposición mobiliaria del salón de clases ofrece pocas posibilidades de interacción. El espacio es espacio experimental entendido como un laboratorio, que puede ser controlado y previamente diseñado, para lograr unas conductas afirmativas.
cognitivista Piaget, 1948	El espacio se concibe según el estadio de desarrollo cognitivo, buscando responder no sólo el cómo el estudiante almacena la información, sino cómo la interpreta y procesa. Es un espacio organizado de tal manera que se adapte a las edades cognitivas del estudiante, facilitándole procesos cognitivos acorde a su madurez psicológica.
Aprendizaje significativo Ausubel, 1983	El espacio se presenta como un lugar ya reconocido para proveer un puente de conocimiento entre la nueva y la previa información, lo que Ausubel denomina el “organizador previo”. Debe procurarse que la disposición del espacio comunique en su estructura de conocimiento ideas inclusoras con las que pueda relacionarse el material para que el conocimiento adquirido sea significativo.
Gardner, 1995	El espacio escolar se orienta para potencia las diversas inteligencias de los estudiantes. Suárez, Meza, y Maíz (2010:90), citando a Fonseca Mora (2002), sugiere implementar una amplia oferta didáctica, que incluyan espacios para el movimiento creativo y el arte en general. Espacios por fuera del salón de clases para explorar, espacios para conferencias, narraciones, exposiciones orales, pasando por la resolución de problemas lógicos y el desarrollo de pensamiento crítico.
Constructivismo	Los diseños de los espacios constructivistas deben incitar a la interacción social; por lo tanto, la disposición mobiliaria, preferentemente en círculos, se hace necesaria para incentivar la comunicación entre los actores educativos. El espacio de plantear problemas que puedan resolverse, utilizando las destrezas de cada miembro de la comunidad. El espacio escolar debe implementarse con materia prima que permita la construcción de conocimientos nacidos de la necesidad social del entorno. El espacio es aperturado, como posible constructo

que puede reconstruirse o de deconstruirse creativamente, generando la posibilidad de producir un aprendizaje.

Aprendizaje por descubrimiento	El espacio pedagógico sugerido para el aprendizaje por descubrimiento, debería ser organizado de tal manera que, permitiese la interacción entre los actores educativos. También incentivando el trabajo colaborativo en equipo; aportando ideas y generando puntos de vista para encontrar la solución a un problema o necesidad. Asunción (1999:8), sugiere implementar asambleas, debates, entrevistas, foros abiertos y discusiones dirigidas estimular la argumentación. Los ambientes de aprendizaje deben de poseer una logística orientada a resolver situaciones concretas de la cotidianidad del estudiante mediante espacios para el redescubrimiento, la exposición didáctica y la resolución de problemas (Asunción, 1999:8).
Wood, Bruner y Ross (1976).	
Aprendizaje dialógico Ferrada y Flecha, (2008)	La escuela se entiende como un espacio social abierto a la comunidad. La disposición mobiliaria del aula organizada de manera circular debería facilitar una mayor diversidad de participación no sólo la de sus agentes educativos; sino también la de los voluntarios comunitarios que apoyan la transformación de la escuela. La arquitectura dialógica de la escuela debería ser pensada de tal manera que sea posible ingresar al aula, a fin de ofrecer la mayor diversidad de formas de enseñar y formas de aprender. El espacio dialógico, distribuye el alumnado en pequeños grupos conformados lo más heterogéneamente. Estos grupos rotan permanentemente, una vez finalizada cada actividad.

5. Espacio escolar como escenario de las sinomorfias

Para Lledó y Cano (1987:50), basados en los estudios de Gump y Rhonda (1985), una sinomorfia supone un medio físico y una pauta fija de conducta y un ajuste que organiza estas dos órdenes de la realidad. El medio lo constituye la base física (pavimento, calle, terreno) y los cerramientos (muros), y los aspectos físicos contenidos dentro de estos límites como instalaciones, muebles y utensilios. El medio es el contexto físico no conductual para el habitante sinomórfico. Lo conductual puede ser el aprendizaje que se daría en el aula o por ejemplo la interacción en los pasillos, Una descripción general de todas las sinomorfias de la escuela proporcionaría un mapa de la escuela.

Según Lledó y Cano (1987:50), existen sinomorfias donde se produce un buen ajuste entre medio y programa; sin embargo, a veces medio y programa no están bien conformados siendo resultado de un matrimonio forzoso, si no pueden ajustarse por lo menos deben adaptarse. Tal situación se ha dado en los establecimientos educativos, donde se ha proporcionado edificios escolares de diseño abiertos para programas educativos tradicionales (no abiertos).

Siguiendo las reflexiones de estos autores, en un ajuste manifiesto entre dos órdenes de realidad: el medio que incluye la base física-edificio escolar, los materiales y objetos, y el “programa” o la pauta fija de conducta. Estos investigadores, proponen desde la pedagogía operatoria un espacio que facilitaría un encuentro y una

comunicación entre personas y objetos, un espacio común donde cada uno tenga su lugar, y espacios posibilitadores como los “rincones” de juegos simbólicos para combatir el estereotipo del salón de clase de silla, tablero y pizarra e inundar la clase con otros objetos y disposiciones espaciales innovadoras con el mobiliario.

En suma, la organización intencionada de la escuela con fines de prever unas conductas afirmativas de sus actores sociales puede producir resultados positivos en la organización de la cultura escolar de la escuela, como por ejemplo cuando se crean rutinas que ayudan al orden y el disciplinamiento de la comunidad educativa. Sin embargo, esta mirada positivista de corte determinista opaca el espíritu mismo de los lugares pedagógicos de la escuela que deben rebasar conducta predecibles de sus actores, la creatividad, la imaginación, aquello propiamente humano no puede caer en manos de la rigurosidad acartonada de un conductismo que pretende estimular a través del posicionamiento de objetual de la escuela, unos comportamientos previamente intencionados.

6. Espacio escolar como contenedor disciplinario

La escuela es un contenedor que genera poder disciplinario, en la medida que su diseño facilita la rutinización didáctica de las tareas y cierta economía del espacio académico. Muchas propuestas arquitectónicas, responden a estos criterios de construcción panóptica del espacio escolar. Esta especialización disciplinaria, organiza minuciosamente los espacios escolares, de tal manera que se ejerza una regulación de los movimientos y gestos de los actores que representan la dinámica educativa, y hace que la escuela sea un efectivo contenedor de poder. Tal propuesta constructiva está acorde con el planteamiento de Michel Foucault, en el “arte de la distribución en el espacio”, aplicado por igual a escuelas, fábricas, cuarteles, hospitales, cementerios y cárceles, espacios diseñados como dispositivos para hacer dóciles a los cuerpos y a las conciencias.

Rodríguez (2000:109), afirma que se habla por todas partes de la necesidad de reformar la educación, la salud, la justicia, sin percibir que cualquier reforma está condenada al fracaso, al tratarse de instituciones (escuela, hospital y cárcel) destinadas a desaparecer porque pertenecen a un tipo de sociedad, la disciplinaria, en vías de extinción, en cuanto a que su técnica principal: el encierro, ya no funciona

adecuadamente porque está siendo reemplazada por otra técnica, propia de la naciente sociedad de control, que no necesita para operar de los espacios cerrados.

Yepes C. (1992:51-52-53) observa como la utilización de los espacios, afectan las prácticas pedagógicas concluyendo que la percepción panóptica de que dispone el profesor crea un repertorio de individuos posibles de conocer, seleccionar, señalar, discriminar, vigilar y castigar. La gran parcela del profesor es un espacio destinado para la emisión, allí tiene libertad de movimiento, el espacio mismo incita a estar de pie ante los demás, puede ser visto por todos y es centro de toda actividad. Desde allí, el profesor controla aspectos disciplinarios como la deserción. El maestro puede observar las presencias y ausencias, según los puestos vacíos. Igualmente, observa el vagabundeo y la aglomeración, al evitar que los alumnos estén caminando por el salón. También ejerce control al verificar que cada uno esté trabajando en lo suyo. La distribución del aula tradicional, como se ha mencionado anteriormente, celebra las características propias del espacio disciplinario enumeradas por Foucault en vigilar y castigar, es decir, es un *“espacio cerrado, vigilado en todos sus puntos, los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, todos los acontecimientos registrados, en el que un trabajo ininterrumpido une el centro con la periferia, en el que el poder se ejerce a través de una figura jerárquica, y en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido”* (Foucault, 2008:229).

En relación a esta inicial preocupación por proveer a la escuela un lugar propio y privilegiado dentro del espacio público, se fue dando la transición del aula tradicional con pizarrón y tarima elevada para la ejecución del oficio maestrante, a la constitución de una compleja infraestructura institucional a travesada por diversas políticas relevantes del momento como políticas higienistas, o estructura carcelaria para el control disciplinario con el recinto panóptico, o la cuadrícula enrejada para trazar el territorio escolar o simplemente evitar que los estudiantes se escaparan.

En pocas palabras, el espacio como contenedor disciplinario, organiza eficientemente los espacios escolares regulando los movimientos y gestos de los actores educativos. Desde otra mirada, la escuela aparece como un espacio hibridado, puesto que su

diseño contiene elementos propios de una sociedad disciplinar y de control, pero también mediados con elementos innovadores de la sociedad de la información que irrumpe para hacer frente a los procesos tradicionales de la sociedad industrial. Desde esta perspectiva, el recinto escolar continúa siendo un estuche férreo, pero al mismo tiempo proclama innovaciones como la de aula abierta, la desescolarización, la educación a distancia y educación virtual, entre otros.

7.Espacio escolar virtual

Vivimos en una cibercultura que incluye espacios virtuales de formación que cobran cada vez más fuerza anunciando una posible desaparición física del aula y del tradicional encierro escolar. Según Bello Díaz (2020:1), el paso del siglo XX al XXI será conocido como el que marcará, la transformación de una sociedad basada en las relaciones materiales, a otra que se apoya en las relaciones virtuales comunicativas. Este autor, advierte, que esta sociedad de la información, exige una nueva alfabetización basada en los nuevos medios técnicos y en los nuevos lenguajes que ellos suponen. Los procesos de enseñanza se ven obligados a indagar, como se suscitan en una relación de aprendizaje, ya no sólo mediada por el lenguaje oral y escritural, sino por el icónico-gráfico, la imagen digital y los variados sistemas de representación que traen consigo nuevas maneras de pensamiento visual, y que, al mismo tiempo, plantean una nueva forma de concebir el espacio.

Bello Díaz (2020:1) concluye, que estas tecnologías de la información y de las comunicaciones, posibilitan la creación de un espacio social-virtual. Desde su punto de vista, este entorno cada día adquiere más importancia, porque para ser activo en el nuevo espacio social, se requieren conocimientos y destrezas que deben de ser aprendidos en los procesos educativos.

Este espacio social, tiene una estructura propia, a la que como todo nuevo espacio, es preciso adaptarse. Pues, este espacio virtual, “*aulas sin paredes*”, no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino multicrónico, y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas, cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por

diversos países. Precisamente por ello, sustenta este pedagogo, que éste es un espacio social, y no simplemente un medio de información o comunicación. Igualmente, que no hay que dejar pasar por desapercibido, que todavía hay una gran cantidad de maestros analfabetos funcionales en este espacio social.

El espacio virtual muestra contundentemente, que el problema de lo educativo y lo formativo, no está exclusivamente ligado a un mejoramiento del entorno físico. Desde la mirada de la virtualidad, como espacio social, nos encontramos en un espacio sin fronteras, que propone una liberación no sólo de los espacios físicos; sino también, de una concepción diferente del tiempo, que respeta de igual forma los ritmos de aprendizaje, y ofrece una alternativa al tradicional encierro escolar.

8. De las posibilidades semánticas del espacio escolar

Una reflexión del espacio escolar, es posible desde diversas estancias. Podemos reflexionar sobre el espacio de la escuela diacrónicamente (historia de la educación), describiendo el devenir de su construcción arquitectónica. También, describir ese espacio escolar desde una pedagogía didáctica- del arte y del juego, donde se didactiza un espacio escolar adecuándolo a un determinado método didáctico de enseñanza; pero también es la estética del espacio de la escuela, su “belleza ideal”, su elegancia, la gracia y el ritmo de sus formas arquitectónicas.

Desde el campo de recontextualización oficial, el espacio escolar se idealiza en pos de un deber ser en su constructo arquitectónico y en la obligación estatal de asegurar un “cupo” “una silla” “un puesto”, un espacio escolar como derecho fundamental de todo ciudadano a la educación.

Desde la política educativa, se consolida un modelo organizativo desde determinado sistema educativo. A partir de una pedagogía comparada, se miran similitudes y diferencias de los espacios escolares. Se despliegan desde este campo, una pedagogía político-pragmática; también una pedagogía escolar administrativa organizadora de un espacio contenedor de determinada población escolar activa, desertora o desescolarizada.

La taxonomía del espacio escolar apoyada desde una particular teoría pedagógica, es amplia; por ejemplo, desde una pedagogía ambiental, el espacio escolar se piensa tradicionalmente como espacio que se geografiza en una red relaciones naturales donde el ser humano se adapta a determinados ambientes afectados por la luz, la aireación, el sonido o ruido, entre otros;

En la perspectiva de una pedagogía del cuerpo, el espacio escolar es un espacio perceptivo -sensible-táctil-acústico y kinestésico. Desde una pedagogía doctrinaria, como espacio ético, respeto por el espacio del otro, a la vez reafirmación con el espacio del otro; es espacio moralizado, preparación terrenal de la escuela como transición armónica a otro espacio paradisiaco.

En términos generales, una reflexión del espacio escolar es posible dilucidarlo desde la perspectiva de una determinada teoría pedagógica, cuyo camino trazaría una posible intencionalidad de la mirada del Espacio Escolar. De esta forma, se puede ejemplarizar esos posibles senderos de reflexión que relaciona una teoría pedagógica con una posible visión espacial intencionada:

Tabla 3 Teorías pedagógicas espaciales

Teoría Pedagógica	Teoría del Espacio	Posibles focos semánticos de un espacio que:
Pedagogía social	Espacio como dato social actual	Socializa
Fenómenos pedagógicos fundamentales	Espacio como imaginario colectivo	Imagina
Pedagogía social	Espacio como tejido de relaciones	Relaciona
Pedagogía escolar e institucional (didáctica) Pedagogía del juego, pedagogía del arte	Espacio como acción : Recreación de la espacialidad	Recrea
Pedagogía general ¹ (antropológica-pedagógica)	Espacio como espacio vital	Identifica
Pedagogía Waldorf Pedagogías críticas	Espacio como posibilidad liberadora	Libera
Pedagogía general (antropológica-pedagógica)	Espacio pedagógico como posibilidad formadora autónoma	Forma
Pedagogía general (filosofía de la educación)	Espacio pedagógico : espacio disciplinar y profesional que tiene como objeto de estudio la praxis educativa	Reflexiona sobre la praxis educativa
Pedagogía escolar e institucional	Espacio educativo : espacio institucionalizado e intencionado para llevar a cabo la práctica de la enseñanza.	Enseña

¹ Para acercarnos a lo que connota lo pedagógico y lo Antropológico pedagógico, se alude a Runge y Muñoz (2008). **Pedagogía**: disciplina o campo del saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humana. **Antropología pedagógica**: donde se estudia al ser humano formable, capacitado y necesitado de educación.

<p>Pedagogía escolar e institucional (didáctica) Pedagogía del juego, pedagogía del arte</p>	<p>Espacio didáctico: espacio pensado para responder el cómo se aborda la praxis educativa</p>	<p>Didactiza</p>
<p>Pedagogía escolar e institucional (didáctica) Pedagogía del juego, pedagogía del arte</p>	<p>Espacio lúdico: espacio pensado para responder el cómo se aborda la praxis educativa</p>	<p>Crea y recrea</p>
<p>Pedagogía escolar e institucional (administración y organización educativa)</p>	<p>Espacio físico: en la cotidianidad surge la noción de tierra, suelo como espacio cognoscible, descriptible. Una forma privilegiada de espacio cognoscitivo, es el espacio científicamente considerado: geométrico, geográfico, geodésico, cosmográfico, geológico. (hay espacios donde se privilegia e institucionaliza la corporalidad cognoscente: el laboratorio, el observatorio, la biblioteca) (Flores, 1994)</p>	<p>Geografiza</p>
<p>Pedagogía escolar e institucional (administración y organización educativa)</p>	<p>Espacio físico escolar: infraestructura física que sirve de receptáculo para la institucionalización de la praxis educativa</p>	<p>institucionaliza</p>
<p>Pedagogía escolar e institucional (administración y organización educativa) Cepted</p>	<p>Espacio material, paisaje concreto del recinto escolar que relaciona al sujeto con su corporeidad para hallar un modo de cuidarlo y seducirlo para responder a sus placeres, deseos, necesidades e inclinaciones del cuerpo</p>	<p>Complace cuida</p>
<p>Pedagogía escolar e institucional (administración y organización educativa)</p>	<p>Espacio de formación pedagógica. Espacio formador de formadores (licenciados-pedagogos)</p>	<p>(meta)Forma</p>
<p>Educación Funcional</p>	<p>Espacio funcional: Orientado por costumbres y normas imperantes de la vida social</p>	<p>Normaliza Reafirma</p>

Pedagógica- ingenua	Espacio pedagógico ingenuo: espacio emancipador de aprendizaje susceptible de equilibrar la desigualdad de oportunidades educativas elimina las desventajas provocadas en la socialización ocurridas por la vía intencional y funcional	equilibra
Pedagogía Político- pragmática	Espacio Pedagógico (Político-pragmático) legitima la desigualdad social, pretende emancipar a través de una reforma educativa fundada en una hipótesis deficitaria	Emancipa
Teoría afirmativa de la educación	Espacio educativo afirmativo: Un espacio que emancipa de algo preestablecido para adaptarse a otro espacio preestablecido	Adapta
Teoría no afirmativa de la educación	Espacio educativo no afirmativo: plantea un entendimiento no afirmativo de la interacción pedagógica se pregunta el cómo poder animar a los educandos a actuar con independencia, sin descargar simplemente sobre ellos la responsabilidad de las repercusiones de su socialización, de manera que su destino futuro no se presente fruto inmediato de tal socialización, si no que sea resultado de su autónomo actuar. (Benner Dietrich ² , 1990),	Incita a la autonomía
Pedagogías doctrinarias Pedagogía social	Espacio ético: respeto por el espacio del otro-espacio pensado como espacio potencial donde el individuo se reafirma con el otro, aparece la norma de subjetividad colectiva	Socializa
Pedagogías doctrinarias	Espacio moral: respeto por el espacio de sí mismo, aparece la norma de subjetividad individual, espacio pensado como espacio potencial, el espacio en otra parte (la tierra prometida-el nirvana-el paraíso)	Trasciende
Pedagogía del cuerpo- educación ambiental	Espacio orgánico en el cual todo organismo busca adaptarse para sobrevivir,	Sobrevive
Pedagogía del cuerpo	Espacio perceptivo relacionado con diferentes géneros de experiencia sensible, óptica, táctil, acústica y kinestésica,	Percibe
Pedagogía general (antropológica- pedagógica) Pedagogía intercultural	Espacio simbólico o abstracto desligada de alguna realidad física o psicológica relaciones en símbolos abstractos. Desde una orientación antropológica y filosófica en espacio y tiempo se halla inmerso toda la urdimbre de la realidad por esta razón la experiencia espacial y temporal debe ser analizada de acuerdo con cada cultura partiendo de la concepción del mundo que hay en juego.	Simboliza-abstrae
Pedagogía general (antropológica- pedagógica) Pedagogía intercultural	Espacio hierofánico- teofórico Es el espacio o la tierra como terruño, rincón, barrio, querencia, hogar o como lugar ritual. Es la corporalidad en un espacio donde conviven lo hópito y lo hostil.	Ritualiza

² Benner, D. (1990) Las Teorías de la formación-introducción histórico sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. Revista de Educación-Nº 292, 7-36.

Pedagogías doctrinarias	(Flores, 1994) ³	
pedagogía del arte	Espacio estético: intencionado desde la belleza, lo ideal, la elegancia, la gracia, el ritmo de las formas. El espacio proyectivo de esta intencionalidad es la tierra como paisaje. (Flores, 1994)	Estetiza
Pedagogía del cuerpo- educación ambiental Pedagogía general (antropológica- pedagógica) Pedagogía intercultural	Espacio proxémico: “el estudio de cómo el hombre estructura inconscientemente el microespacio”. Ésta hace referencia al empleo y a la percepción que el ser humano hace de su espacio físico, de su intimidad personal; de cómo y con quién lo utiliza. <u>Edward T. Hall (1972⁴)</u>	territorializa

Capítulo III

Rudimentos significativos de la noción de lugar

1. Noción fundante de lugar

«...como si tuviese que haber un espacio primordial para las cosas, pues pensaba, con la opinión común, que todas las cosas tienen que estar en un “donde”, tener un lugar». (Aristóteles, Física (1995) IV 1, 208b30)

En el tomo IV de la Física, es Aristóteles quien toca de manera precisa la problemática del lugar relacionándolo con el cuerpo, porque según el filósofo estagirita cada cuerpo tiene su lugar. Aristóteles define el espacio como el lugar ocupado por alguna cosa, de manera que espacio y lugar quedan equiparados. Espacio y lugar fungen lo mismo, son sinónimos, o, dicho de otro modo, “espacio” sólo es aplicable a “lugar” en cuanto

³ Flores, L. (1994). Ensayo de una semiótica fenomenológica del cuerpo. En M. L. Rovaletti, Psicología y Psiquiatría fenomenológica (págs. 131 - 135). Buenos Aires - Argentina: Facultad de psicología - Universidad de Buenos Aires.

⁴ Hall, Edward Twitchell (1972) La dimensión oculta. México : Siglo Veintiuno.

“lugar” lo es a “espacio”; siendo *el lugar algo distinto a los cuerpos y todo cuerpo sensible está en un lugar* (Aristóteles, 1995:14).

“Finalmente, así como todo cuerpo está en un lugar, así también en todo lugar hay un cuerpo. ¿Qué diremos, entonces, de las cosas que aumentan? Se sigue de lo anterior que el lugar tendrá que aumentar con ellas.” (Física aristotélica (1995: 209a)

Para Aristóteles, tanto el estudio del lugar como del infinito y el vacío son reflexiones centrales para el físico, pues la *physis* es el *arjé*, el principio de todas las cosas: “*El físico tiene que estudiar el lugar de la misma manera que el infinito, a saber: si es o no es, de qué modo es, y qué es. Porque todos admiten que las cosas están en algún «donde» (y porque el movimiento más común y principal, aquel que llamamos «desplazamiento», es un movimiento con respecto al lugar,*” (Aristóteles, 1995:208 a).

Además de que el lugar es “algo”, afirma Aristóteles, este ejerce cierto poder “*Porque cada uno de estos cuerpos, si nada lo impide, es llevado hacia su lugar propio...*”. Aristóteles parte de la suposición que *el lugar es algo distinto de los cuerpos y que todo cuerpo sensible está en un lugar*. (Aristóteles, 1995:208 b); además éste poseería, tres dimensiones: longitud, anchura y profundidad, las mismas por las que todo cuerpo es determinado; sin embargo, el lugar no es un cuerpo, por la imposibilidad que dos cuerpos ocupen un mismo lugar.

De este modo, Aristóteles, se pregunta: *¿Qué podemos suponer, entonces, ¿qué es el lugar? Por su propia naturaleza no puede ser un elemento ni estar constituido por elementos, ni corpóreos ni incorpóreos; posee ciertamente magnitud, pero no es un cuerpo. Los elementos de los cuerpos sensibles son cuerpos, pero de los elementos inteligibles no puede surgir magnitud alguna* (Aristóteles, 1995:116).

Desde la perspectiva aristotélica, tampoco se podrían atribuirle *ninguno de los cuatro modos de causación: ni como materia de las cosas (pues nada está constituido por él), ni como forma o esencia de las cosas, ni como fin, ni tampoco mueve a las cosas existentes* (Aristóteles, 1995: 209a).

Para Aristóteles, la categoría del lugar resulta siendo una paradoja, porque si fuese algo en sí mismo ¿dónde estaría ubicado? porque *si toda cosa existente, existe en*

un lugar, entonces es claro que el lugar tendrá que tener también un lugar, y así hasta el infinito (física aristotélica, 1995: 209a).

Aristóteles, concluye que el lugar no es ni forma ni materia, porque una cosa no puede estar en sí misma, ni el lugar en otro lugar (Aristóteles, 1995: 210a). Así pues, el lugar pasa a ser una categoría más como la sustancia, la cualidad, el lugar, el tiempo, la relación, la cantidad, la acción y la pasión. (Aristóteles, 1995:225b).

Aristóteles, define la noción del lugar admitiendo que: 1) el lugar es lo que primariamente contiene aquello de lo cual es lugar, y no es una parte de la cosa contenida; 2) además, el lugar primario no es ni menor ni mayor que la cosa contenida; 3) además, un lugar puede ser abandonado por la cosa contenida y es separable de ella. 4) todo lugar posee un arriba y un abajo, y por naturaleza cada uno de los cuerpos permanece o es llevado a su lugar propio, y esto se cumple hacia arriba o hacia abajo. (Aristóteles, 1995: 211a).

Para Aristóteles el lugar no es ni la forma, ni la materia, ni una extensión; es el límite del cuerpo continente “que está en contacto con el cuerpo contenido” aquello que puede ser movido por desplazamiento. (Aristóteles, 1995: 212a). Aristóteles afirma que esas consideraciones resuelven, las aporías sobre el lugar, diciendo que *el lugar es, y qué es*, en el sentido que: “a) *no hay ya necesidad de que el lugar aumente con el cuerpo*, b) *ni que un punto tenga que tener un lugar*, c) *ni que dos cuerpos estén en el mismo lugar*, d) *ni que el lugar sea una extensión corpórea [...]* e) el lugar está también en un «donde», no en el sentido de estar en un lugar, sino como el límite está en lo limitado; *porque no toda cosa está en un lugar, sino sólo los cuerpos móviles*, f) *es razonable que cada cuerpo se desplace hacia su lugar propio [...]* g) *no sin razón toda cosa permanece por naturaleza en su lugar propio....*, (Aristóteles, 1995: 212b-213a).

En definitiva, desde la perspectiva aristotélica, es imposible que haya un lugar infinito, y si todo cuerpo está en un lugar, entonces es imposible que haya un cuerpo infinito. Además, lo que está en alguna parte está en un lugar y lo que está en un lugar está en alguna parte (Aristóteles, 1995: 206a -205b). El cuerpo contenido cambia de lugar por estar hecho de materia, pero el lugar, careciendo de materia, es inmóvil». (Arisó Cruz, 2012:43)

2. Lugar

El término lugar proviene de las voces latinas *localis*: local o *locus*: lugar, entendiéndolos como sitio, aldea, paraje, ciudad, villa o población pequeña. Su símil griego *tópos*, del que deriva *topo*: lugar, es utilizado como prefijo, infijo o sufijo, en diversos términos de corriente uso geográfico como topografía, geotopónimo o cronotopo, respectivamente (Covas, 2002:89).

Garzón Martínez (2008:96) recuerda que etimológicamente la noción de lugar a un espacio que puede ser ocupado por un objeto o una fracción del espacio, o como un *territorio que es ocupado por una serie de relaciones entre individuos* (Simmel, 1939), añade Garzón Martínez: “*es una experiencia vital, donde las relaciones entre individuos generan formas de actuar, habitar, pensar, sentir y conocer*”. Jhon Agnew (2006), citado en Oslender (2000:32), por su parte, lo caracteriza como: localidad (referencia a los marcos en los que se inscriben las relaciones sociales cotidianas), ubicación (espacio geográfico concreto) y sentido de lugar (orientación subjetiva que se deriva de vivir en un lugar particular. Para Español Joaquim (2007:121), un lugar no es un lugar cualquiera. Es un sitio con vestigios humanos [...] los lugares están impregnados por la presencia de personas y de sus obras, porque son o han sido habitados por ellas.

El espacio se llena con la mirada del hombre, este lo antropomorfiza, deviene lugar como piel viviente del espacio, para comprenderlo no es necesario geometrizarlo, sino vivenciarlo desde lo cotidiano, *ir a las cosas mismas*, la máxima fenomenológica recupera la antigua noción del *hombre es la medida de todas las cosas* (Protágoras de Abdera, sofista, -481 a. C./-411 a.C), el espacio supera su categoría de recipiente geometrizado, a ser un espacio vivenciado por la experiencia humana, el lugar es un espacio para cada quien, se hace a imagen y semejanza de su habitante.

Para la geografía del comportamiento y la percepción, la noción de lugar se vincula con la interacción del entorno y los procesos psicológicos, a través de los cuales el ser humano aprehende el medio en el que vive. En los lugares donde interactúa el habitante, emergen unos imaginarios, unas acciones cotidianas inherentes a la condición humana como espacio donde constituye su morada, labora, se educa e invierte su tiempo libre.

En síntesis, la noción de lugar no posee una escala definida puede ser una fracción de espacio concreto ocupado por un objeto o sujeto, puede ser un territorio que define unas relaciones sociales particulares, puede ser la tierra como lugar propio del terrícola dentro de la infinitud del universo.

Sin embargo, hay una tendencia generalizada entender el lugar como un espacio antropomorfizado, ocupado y recabado por una intención humana, es pues, “espacio con huella de vestigios humanos”. Es espacio trascendido, espacio vital fenomenológico dotado de sentido (Tuan, 1974:19), donde se aprehende y aprende el ser. En esta línea de reflexión surge la pregunta ¿cómo se entendería el lugar para el errante? pues el lugar es un espacio centralizado por la experiencia humana, sino hay un punto fijo ¿cómo se entiende el lugar para el peregrino?

2.1 La naturaleza como lugar

Rapoport (1854:2.2-72), citado por Muntañola (1974:47), se pregunta por el sentido del lugar para una cultura que tiene sólo la naturaleza como envoltura. La idea de envoltura es esencial en el lugar. La esencia del lugar reside en la cualidad de estar aquí y no allá. Rapoport, refiriéndose a las tribus aborígenes australianas, analiza como sus cabañas son construidas provisionalmente para defenderse del clima adverso, presentándose nueve tipos de áreas definidas como lugares sociofísicos: a) Algunos asentamientos humanos o terrenos; b) localidades sin nombre; c) tótems; d) la situación de los jefes de clan en cada momento; e) cuevas y abrigos naturales; f) campos de ceremonias; g) caminos; h) lugares de reunión; i) fuentes, lagos, etc. En: Muntañola Thornberg (1974:47).

Para estas culturas donde la envoltura es la naturaleza misma, cada lugar natural está definido a través de una estructura simbólica complejísima, allí cada roca y cada árbol posee un valor determinado. Muntañola (1974:48) analiza como *el concepto de posesión de la tierra es completamente diferente del nuestro: no es la gente la que posee la tierra, sino que es la tierra la que posee a la gente. Las propiedades nunca se miden, son conocidas, pero nunca en extensión. Cada hombre está eternamente ligado a su tierra: no importa la riqueza de la tierra contigua, nadie puede mudarse de tierra ya que está poseído por ella.*

Yo no abandonaré jamás este sitio, las pisadas de mis antepasados están todavía frescas en estos caminos (Rapoport, 1854:2.2-72). En: Muntañola Thornberg (1974:51).

Cada trozo de terreno, cada matorral, cada yerba ha sido cubierta alguna vez por algún triste acontecimiento, Este polvo reacciona a las plantas de mis pies de un modo diferente a las tuyas, y mis pies descalzos sienten simpatía por él (Rapoport, 1854:2.2-72). En: Muntañola Thornberg (1974:51).

En términos generales, para el habitante que tiene como abrigo la naturaleza, se vuelve parte de ella, no la posee, es poseído por ella. El aire, la tierra, la montaña, el valle, los bosques, el árbol, el fuego, el rayo, el sol, la luna y la estrellas; el agua, las lluvias, las fuentes, mares, lagunas y ríos, se transfiguran en símbolos que trazan una frontera simbólica del aquí y del allá. Para el aborigen nativo o campesino que no ha perdido la conexión con la madre tierra, la naturaleza es el su lugar de habituación cotidiana. Desafiarla, es destruirla y destruirse a sí mismo, significa demoler su propia casa, su hábitat que le provee sustento y abrigo.



Barcos Rapallo, óleo sobre lienzo de Wassily Kandinsky (1866-1944)

Cartagena

La brisa empuja los recuerdos que se agolpan contra las murallas y hace mecer el mar que pinta las orillas con sus frutos plagados de caracoles, langostinos, ostras, tortugas que escarban en la arena para anidar sus huevos... retrocediendo cangrejos que detienen el tiempo para dibujar de amaneceres coloniales las sempiternas calles cartageneras

Pero también llega con la brisa olor a pescado, agua y aceite de coco que embadurna las voluminosas caderas de las mujeres. Sus caderas se mecen por las orillas del mar, luciendo en sus cabezas adornados frutos tropicales para los turistas.

En el fondo del mar: calamares, corales, delfines, tiburones y buzos que sorprenden la fauna marina sumergiéndose en los acantilados en busca de galeones hundidos llenos de secretos. En la superficie bailotean las canoas, los veleros, y las olas del mar siempre traviesas juegan a desnudar a los turistas enviándolos a las orillas, pero de vez en cuando atragantándolos con sus enormes fauces.

El aire cargado de sal acaricia la ciudad amurallada, la dureza de su piedra nos narra una historia heroica, nuestros pies se deslizan

rápidamente por un mar de callejuelas que se apellidan La plaza de San Pedro Claver, Fuerte de San Felipe, La Fragata, La Plaza de los coches, La Plaza del Estudiante, La calle del Escribano y La Dama de las Camelias, esbozando la perfección de un pasado.

En la laberíntica ciudad, nuestra mirada atónita se pierde en almacenes abarrotados de recuerdos recién envejecidos, los increíbles balcones tallados de madera, dan una reverencia sobre nuestras cabezas, enormes puertas aseguradas con férreos eslabones nos ofrecen la bienvenida a la hispánica joya colonial tallada de matices ocres, colores del mar azul profundo, océano pálido, naranja intenso, color madera y amarillos claros que hacen renacer la alegría en el hervor de un trópico que negándose a envejecer, se extiende sobre la piel encendida de un alma joven cartagenera.

En sus esculpidos aposentos nos bronceamos al son de una cumbia y una fiesta vallenata, su encanto tropical se pasea al son del murmullo marino que bailotea en los oídos y todavía resuenan los ecos coloniales ¡a babor! ¡a estribor! y la heroica ciudad no cae, se defiende con los amantes que se petrifican a la dureza de sus murallas. Cartagena “mi lugar errante” -Emanuel Herrera Moncada

2.2 El lugar del errante

Según Morales (1999: 154-167), el errante no sigue un camino, sino que no lo halla. En la vastedad del mundo el hombre crea un sitio distinguible para transformarse de vagabundo a sedentario, en ser situado, para luchar contra la vaciedad y desolación. En este sentido, Azara (2005:117-118), afirma como *“el errante en perpetuo viaje, viviendo un permanente presente se carga de pasado y de futuro adquiriendo una meta, instalándose en un sitio y aposentándose en él [...] Al habitar, el hombre adquiere todo aquello que lo fugaz padece...”*

En suma, Azara y Morales nos dicen que incluso el errabundo encarna una vida cotidiana que se expresa en el errar mismo aún sin destino definido, que su lugar es el sendero nuevo e incierto que pisa; su límite es la jornada caminada, el encuentra su lugar, su cotidianidad, su lugar vivido en “cualquier lugar”. Incluso la vida cotidiana sea errante o no, no está exenta de leyes, estas se incorporan a veces de manera intuitiva, se crean fronteras de respeto, y espacios pactados para la convivencia.

Tuan (1974:76 capít.13), sustenta que hasta los nómadas habitan lugares conectados por un camino. *“Los nómadas se cambian, pero lo hacen dentro de un área circunscrita, y la distancia entre los puntos extremos de su peregrinación raramente excede los 320 km.”*

Para Norberg-Schulz (1975:27-29), los caminos dividen y estructuran las zonas que rodean al hombre en áreas más o menos conocidas, a las áreas más conocidas, Norberg Schulz les equipara con las regiones. Los caminos expresan las posibilidades de movimiento del hombre, la extensión de su mundo, cuando se bifurcan los caminos se simboliza la incertidumbre, la maldición de tener que elegir o decidir, según Norberg-Schulz, este poder decisorio tiene fuertes implicaciones existenciales, la elección es un problema básico de la vida humana. Por esta razón, la ruta o camino siempre contiene una tensión entre lo conocido y lo desconocido.

Se puede interpretar el camino del errante en dos formas, uno como aquel que no haya su lugar de destino, se siente en un no lugar; y otro, donde el lugar es en sí mismo su habitar, el recorrer el camino es en sí mismo una meta, sin punto definido de llegada, es el camino que conecta. Es el camino recorrido con determinación para lanzar el ancla en cualquier latitud con la esperanza de amarrar los sueños en un caminar indefinido. Se define más desde la perspectiva del *sanyasi* que desea despojarse de todo y no tener lugar fijo, pero al fin al cabo lleva consigo una determinación, y por lo tanto cada montaña, piedra, pujón se reacomoda como su experiencia trascendental. El camino se convierte en el lugar propio donde desplegar sus vivencias, es lugar que se teje al paso del maestro caminante.

3. El lugar desde la mirada Yi Fu Tuan

Según Tuan (1974:3 capít.1), los estudios etológicos recientes muestran que los animales tienen sentido de territorio y lugar: *“los espacios son delimitados y defendidos por ellos contra los invasores, los lugares tienen centros a los cuales se les atribuyen un valor donde son satisfechas las necesidades biológicas de comida, agua, descanso y procreación [...] sin embargo, el ser humano posee la capacidad de concebir sus espacios lugares de maneras complicadas que no se conocen en el reino animal. [...] coronados por una capacidad excepcionalmente refinada [...] la creación de símbolos”*.

Según, esta característica de la especie humana, la de ser *“productora de símbolos”*, inducen a las subjetividades a apearse apasionadamente a no sólo lugares de

habitáculo familiar, sino también, a habitáculos de gran tamaño, como la nación y el estado... (Tuan, 1974: 12 - capít.3).

Desde la perspectiva de Tuan, “Espacio” y “lugar” son términos familiares que indican experiencias comunes: *“Vivimos en el espacio. El lugar es seguridad y el espacio es libertad: estamos ligados al primero, mientras deseamos el segundo.”* (Tuan, 1974:2 capít.1).

Nogué i Font (2019:69), citando a Tuan (1977), recalca que *la geografía humanística no pretende nada más, en última instancia, que dar respuesta al por qué los seres humanos crean lugares en el espacio y cómo les imbuyen de significado como el del arraigo y el desarraigo. De esta manera, el espacio tiene un carácter más abstracto e indiferenciado, que se convierte en un lugar a medida que le vamos otorgamos significados y valores. Espacio y lugar, son, por lo tanto, dos caras de la misma moneda, entre la que existe una tensión dialéctica parecida a la que pueda existir entre el individuo y la comunidad, entre lo público y privado, ente lo masculino y lo femenino.* Según Tuan:

- La noción de lugar se puede entender como entidades que “(...) encarnan la experiencia y aspiraciones de la gente” (Tuan, 1977:281).
- El lugar posee un “espíritu”, una “personalidad”, teniendo un “sentido de lugar” que se manifiesta por la apreciación visual o estética y por los sentidos a partir de una larga vivencia. (Tuan, 1977:281).
- “los monumentos, las obras de arte, ciudades o naciones son lugares porque organizan el espacio y constituyen centros de significación (Tuan, 1978:213).

Para sintetizar, Tuan (1974:3) caracteriza la noción de lugar en su forma más primitiva, cercano a la noción de lugar como espacio *“delimitado y defendido”*. Aún así, el ser humano posee la una capacidad refinada de simbolizar sin escala, partiendo desde su lecho, transitando por su paisaje inmediato, su territorio, nación o universo. En esta simbolización se crean los pujones de la orientación humana, impuesto por él mismo a través de actitudes, valores y cultura. De esta forma, el lugar se construye no sólo con la mano, sino con la racionalidad, la emocionalidad y la imaginación.

4. Las dimensiones del lugar desde la teoría de la Estructuración, una mirada desde Lois

Lois (2010:212), define la teoría de la estructuración como aquella teoría que "...entiende que los individuos son agentes conscientes de sus acciones y con capacidad reflexiva. Desde esta perspectiva, el ser humano desarrolla sus actividades en un contexto de estructuras que podrían no sólo restringir, sino también posibilitar esas acciones. Las estructuras, entonces, son un conjunto de normas (restricciones) y de recursos (capacidades o posibilidades): sólo tienen sentido como referencia en las prácticas sociales y en la memoria humana que orienta la conducta social".

"En esta perspectiva, "Teoría" significa una guía para entender la construcción del Lugar y sus consecuencias políticas, no una receta específica para lo que ocurre siempre y en todos lados. Claro está, esta visión se basa firmemente en la concepción de los seres humanos como activos participantes en sus propias vidas. Si piensan que son víctimas o idiotas, entonces el positivismo es su teoría (Agnew, 2003: 612; la cursiva y las comillas son del autor)." (Lois, 2010:215)

En suma, desde la visión estructuralista de Lois, la noción de lugar se entendería como aquel espacio marcado no sólo por la intención individual; sino aquel espacio restringido por la fricción social donde se tensionan fuerzas socio-económicas, políticas, culturales, tecnológica, psicológicas de género y etnia, entre otros. El ser humano construye su propia "caja estructurada" y se delimita así mismo como grupo social. Sin embargo, esta estructura no significa un determinismo agorero o una receta fija que orienta unas tendencias sociales específicas. El ser humano posee un libre albedrío, pues sus decisiones se hayan, de alguna manera compelidas por una estructura, que en última instancia es el resultado de su propia creación, ya que resulta eligiendo unas opciones desechando otras, adaptándolas o transformándolas; y tal vez siendo esclavo de su propia estructura.

5. La arquitectura del lugar como reflejo de la mente de su creador

El espacio habitable debería tener unos atributos *para que la habitabilidad interactúe como una interface efectiva entre el sujeto arquitectónico (el habitante) y el objeto arquitectónico*. Esta interrelación recíproca y dinámica acorde con Espinoza López y Gómez Azpeitia (2010:61), hace posible que ese espacio habitable se transite, se

ocupe, se use, se opere, se adapte, se interprete y se signifique; es decir se habite. Aclaran los autores que, a la vez, este espacio habitable se halla sumergido, dentro de un entorno contextual más amplio que le da pertenencia, identidad y sentido, y que está determinado no sólo físicamente, sino también socio-culturalmente, por normas, leyes, tradiciones y convenciones. De esta manera, la arquitectura y su entorno se condicionan recíprocamente esperando dos resultados posibles: uno armónico y enriquecedor, otro caótico y degradante.

Por su parte Mesmín (1967:62-66) plantea que, el espacio es una forma silenciosa de enseñanza, en el sentido que la arquitectura de los lugares son testigos concretos de la interacción social, cuentan una historia, *las paredes hablan* de un pasado, comunican la escena de una comunidad. En este sentido, Maldonado y otros (2007:8), argumentan que el espacio es el reflejo de lo que pensamos, la construcción y organización del entorno habitual, es el espejo de la intencionalidad, sensibilidad y desarrollo de la mente.

De este modo, la construcción de un edificio es el reflejo de la mente de su constructor. Así pues, el espacio se forja y es vestigio de que lo somos, lo que pensamos y cómo lo intencionamos. En este sentido, Kosik (1961:38), considera que una catedral de la Edad Media no es sólo expresión e imagen del mundo feudal, sino, al mismo tiempo, un elemento de la estructura de aquel mundo.

Steen Eiler Rasmussen (2007: 15-32), en su libro *La Experiencia de la Arquitectura*, define la arquitectura como ese arte funcional que delimita el espacio para que el hombre pueda habitar en él y crea el marco de su vida. Aun así, aunque la arquitectura deba ser amparo y protección, no puede ser hermética, ya que imposibilitaría el vínculo del habitante con el entorno, porque habitar es estar ligado al mundo (Paniagua y Roldán Ruíz, 2014: 448).

La arquitectura es pues, ligamento y huella que define la manera de acomodación, y el grado de trascendencia del espacio que se concreta como destino. En este sentido, las paredes de la iglesia, la plaza, el mercado y otras formas de organización humana hablan de una identidad que precisa una arquitectura definida, fungen como zonas de tránsito y transacción de las subjetividades, configuran no sólo un modo de estar, sino de ser en el mundo.

El muro arquitectónico es ese límite que separa un aquí de otra parte, (Moles y Rohmer, 1972:9-51).

Desde algunos autores, como Canter (1977,1976), citado por Pol (1996:12), se puede identificar un lugar por sus atributos físicos y por sus concepciones sociales identificándose luego las actitudes hacia ese lugar. Canter como psicólogo ambiental sugiere *“aportar al diseñador los elementos suficientes para que este, en su articulación, siguiendo unas leyes “universales” a descubrir, sea capaz de crear “lugares” y no “espacios.”* Para concluir, Paniagua y Roldán Ruíz, plantean nueve propósitos existenciales de la arquitectura que de alguna manera vinculan una semántica de la noción de lugar:

- “situar” al hombre en el mundo mediante la indicación de un “centro”. (Paniagua y Roldán Ruíz, 2014: 447)
- “amparar” al hombre mediante la protección de las barreras limitadoras de un “centro”. Para que la arquitectura sea habitación estable, primero ha de ser cobijo (Paniagua y Roldán Ruíz, 2014: 447).
- “asentar” al hombre en el mundo mediante el establecimiento de un “centro” que es soporte para la permanencia. (Paniagua y Roldán Ruíz, 2014: 448)
- Hacer “pertener” al hombre a un lugar mediante la construcción de un “centro”. (Paniagua y Roldán Ruíz, 2014: 448)
- permitirle al hombre “interiorizarse” mediante la retracción que ofrece el espacio privado de un “centro”. (Paniagua y Roldán Ruíz, 2014: 448)
- favorecer al hombre “abrirse al mundo” mediante la permeabilidad visual y la accesibilidad espacial de las conexiones de un “centro”. (Paniagua y Roldán Ruíz, 2014: 448)
- es permitir al hombre “alzarse” mediante la construcción de un “centro” que sobresalga y se eleve de la tierra. (Paniagua y Roldán Ruíz, 2014: 448)
- permitir al hombre “expandirse por” y “amarrarse” a la tierra. (Paniagua y Roldán Ruíz, 2014: 449)
- permitir “ordenar” los escenarios de acción y sus conexiones para jerarquizar y dirigir, favorecer u obstaculizar, las diversas necesidades existenciales del habitante. (Paniagua y Roldán Ruíz, 2014: 449)

En síntesis, el espacio deviene lugar desde un diseño arquitectónico que guarece una actividad humana social, cultural, ética y política. Los espacios se transfiguran en lugares de identidad poseyendo valor para alguien o para un colectivo porque recrean el mundo dentro del cual hemos decidido movernos como sitio de tránsito y de transacción. El éxito de una arquitectura significa la capacidad universal de albergar

las expectativas humanas porque centralizan las comunidades en torno a sus aspiraciones.

6. La arquitectura existencial del lugar heideggeriano

Hidalgo Hermosilla (2013:60) alude, la conferencia "Construir, Habitar, Pensar", dada en agosto de 1951, en la ciudad de Darmstadt por el filósofo Martin Heidegger: *"de esa reflexión, la teoría de la arquitectura se ha nutrido de substanciales argumentos que le han permitido repensar el espacio no ya en cuanto matriz geométrica del proyecto físico-técnico, motivo central de la estética moderna, sino como algo construido y vivido, es decir, como lugar."* Heidegger (2001:143-144) nos dice que *bauen*, cuyo significado es construir, en su origen también es habitar... *"El habitar es la manera como los mortales son en la tierra"*.

Hidalgo Hermosilla (2013:60), considera que la afirmación más rotunda que hace Heidegger (2001:144), es que el habitar antecede el construir. El habitar preexiste, pues el hombre ya *"habita en la tierra, entre los mortales, frente al cielo y hacia los dioses"*.

Para Heidegger (1994b:127-142), construir es habitar y habitar es nuestra manera de estar en la tierra. Al construir cuidamos y abrigamos nuestro crecimiento, y al mismo tiempo levantamos edificios para permanecer y residir. Para Heidegger espaciar es, en relación con el habitar, un escardar, en el sentido de que aporta lo libre para el asentamiento; es el emplazamiento y la localización del hombre; por tanto, es donación de un lugar donde las cosas se abren (se hacen presentes) y se pertenecen mutuamente (co-pertenencia) (Aymonino, 1966; en Paniagua y Roldán Ruíz, 2014: 446)

En el habitar ingresamos por medio del construir, pero no toda la construcción son habitaciones. En el hangar, la central eléctrica, la autopista, se puede albergar el cuerpo, incluso el conductor del camión está en la autopista como en su casa, pero no tienen allí su habitación. Él lo habitúa, pero no la habita. Construir y habitar están en mutua dependencia de fin y medio (Heidegger (1994b:127-128).

Heidegger, citado por Yory (1998:138), afirma que: *"no construimos para morar, sino que construimos porque de hecho moramos"* (Heidegger, 1993) *ya que éste es nuestro modo de estar en la tierra en la que así nos de-moramos. De esta suerte,*

morada y habitación resultan conceptos interdependientes y, por lo mismo, inseparables de comportamiento, hábito y costumbre; lo que equivale a afirmar que habitar será el modo en que nos acostumbramos, o mejor: “nos habituamos en apaciguado amañamiento”.

Muntañola Thornberg (1974:18), siguiendo a Hegel argumenta que: *“mi postura rechaza de entrada el estudio de la arquitectura como máquina de vivir o como puro símbolo natural e independiente (Hegel 1954, 42:54), y acepta la posibilidad de concebir la arquitectura como un proceso permanente de reinterpretación creativa, sensible y racional de nuestro habitar.*

En suma, la habitabilidad heideggeriana nos habla de un espacio que deviene lugar por su habitabilidad ontológica no por su habitualidad óptica. Así pues, no construimos arquitecturas proyectadas desde la física y las matemáticas, construimos modos de ser que tienen lugar en la vida cotidiana, y hace que esos espacios no sólo alberguen nuestra anatomía humana, albergan lo que somos; son espacios sentidos, vividos y trascendidos.

7. El paisaje como lugar, una mirada desde Nogué

Desde la perspectiva de Nogué i Font (1985:98), el lugar no tiene escala: la casa, la plaza, el pueblo o el paisaje de una comarca o región pueden ser lugares, puesto que todos ellos —después de una relación íntima y cotidiana— pueden convertirse en símbolos de nuestras aspiraciones, frustraciones, emociones y experiencias pasadas y presentes. Este autor precisa que el paisaje es un lugar, pues *“dan carácter”* *“humanizan”* el espacio.

...y ocurre en África que al niño nacido por accidente fuera del pueblo se le asigna un nombre particular relacionado con un elemento del paisaje que lo vio nacer. El lugar de nacimiento obedece a la ley de lo "propio" (y del nombre propio) (Augé, 2000:59-60).

Para Nogué (2010:128), el campo semántico del lugar está inmerso dentro de la noción de paisaje, alude a la noción de la legibilidad semiótica del paisaje, esto es el grado de descodificación de los símbolos ligada a la cultura que los produce. En este sentido, dice Nogué (2007:37), que las sociedades humanas, a través de su cultura, transforman los paisajes originarios naturales en paisajes culturales, caracterizados no sólo por una determinada materialidad como fisionomía externa visible (tipos de construcción, de cultivo, entre otros); sino también, de aquel tesoro intangible por la translación al propio paisaje de los valores y sentimientos propios de un pueblo. En una lectura del lugar, es decir del paisaje como alma del territorio como significado y el significante, continente y el contenido de la realidad y la ficción, se puede decodificar porciones del pasado, del presente y del futuro.

“La mitad de la belleza depende del paisaje y la otra mitad de quien lo contempla”. (Tuan, en Abad y García 2006:99)

Nogué (2007:139), sustenta que el paisaje es cultura, algo vivo, dinámico y en continua transformación. El paisaje es: “capaz de integrar y asimilar con el tiempo elementos que responden a modificaciones territoriales importantes, siempre y cuando estas modificaciones no sean bruscas, violentas, demasiado rápidas ni demasiado impactantes.”

Nogué (2007:139), siguiendo al geógrafo italiano Eugenio Turri (1979), argumenta que las transformaciones del paisaje eran prolongadas en el tiempo y fácilmente absorbidas por la naturaleza de los hombres, pero en esta era versátil la absorción de esas nuevas transformaciones es compleja. Para este autor, la transformación del paisaje, es una cuestión de intensidad que consiste en transformar sin destruir; es decir, sin eliminar aquella identidad que le confiere continuidad histórica.

La Geografía existencial estudia la historia del paisaje, definido como “todo conjunto de lugares significativos, junto con las situaciones de las que surge, constituye un paisaje con una biografía” (Samuels, 1978:126).

Finalmente, Nogué (2007:143), hace visible su preocupación por la dispersión del espacio construido y la urbanización incoherente y desordenada desligada de valores tradicionales de arquitectura pesada de baja calidad estética, que provoca una fragmentación territorial y paisajística.

El autor critica la generación de: “unos paisajes mediocres, dominados cada vez más por la homogeneización, la repetición, la clonación, la artificialización, la tematización, la festivalización, la banalización. La uniformización y la falta de calidad y originalidad del tipo de construcciones mayoritarias están generando un paisaje insensible y lleno de inautenticidad.

8. El lugar como apropiación del espacio, una mirada de Pol

Una de las características de la noción de lugar, es la de ser un espacio apropiado. Para Pol (1996:2), la apropiación se presenta como un aspecto básico de la conducta territorial. El autor sustenta que el ser humano necesita marcar su territorio orientándose a través de unos referentes estables para preservar su identidad ante sí y ante los demás: *“como los animales que marcan instintivamente “su” territorio con “sus” excrementos, y si es preciso lo defienden con una conducta beligerante, el ser humano “se apropia” de “su” espacio, y lo defiende.”*

De igual manera, Brower (1980), citado por Pol (1996:13), trata la apropiación como un concepto subsidiario del análisis de la conducta territorial, definiendo la apropiación como el acto de ejercer control sobre un entorno particular, en relación con la ocupación la defensa y el sentido de pertenencia a un espacio que está ligado a un sentimiento de posesión protección e identificación.

Pol (1996:7) distingue dos componentes principales no excluyentes en el proceso de apropiación, un componente comportamental (acción-transformación) y un componente simbólico (identificación) basado en las teorías del Rol y el interaccionismo simbólico y en los estudios de Sansot (1976).

Según la mirada de este autor, Pol (1996:30), la apropiación por acción-transformación como la más primaria se define por la conducta territorial manifiesta donde el sujeto deja la impronta de su marcaje. Para Pol el espacio deviene lugar cuando se personaliza, adapta, organiza y lo transforma intencionalmente en un proceso interactivo que *reforzará el propio yo o lo modificará cambiando el mismo significado del lugar*. El autor sustenta, que cuando nos mudamos, se siente cierta incomodidad y extrañeza: *hasta que todas las cosas vuelven a estar en 'su' sitio -*

reproducimos en parte ciertas pautas o estructuras espaciales aprendidas- o encuentran un nuevo lugar”

Pol (1996:30), presenta dos líneas donde surge la noción de apropiación, una predominantemente angloamericana de corte positivista, donde la Psicología Ambiental surge básicamente de una demanda institucional, en la que se percataron que el espacio podía influir negativamente a nivel individual y social; y otra desde una perspectiva fenomenológica en el contexto de la psicología social fenomenológica de raíces marxistas y culturalistas.

En este sentido, desde el paradigma Marxista, según Pol (1996:5), la apropiación tiene dos sentidos básicos: 1.- Apropiación como posesión de la naturaleza, del producto, por parte del ser humano. 2.- Apropiación como proceso histórico a tres niveles: a) Colectivo, en cuanto la cultura integra en ella todo lo que sus antepasados han desarrollado. b) Histórico-individual, en cuanto todo individuo integra él mismo el desarrollo de sus antepasados. c) Histórico del sujeto, en cuanto el individuo antes de “apropiar” no es el mismo que después de “apropiar”.

Barbey (1976), citado por E. Pol (1996:9), argumenta que el modo de apropiación de cada familia y de cada individuo depende de los modelos culturales, roles sociales, formas y estilos de vida. Intervienen igualmente referencias a la imagen de sí mismo y del propio cuerpo. Barbey desde un análisis de la forma de apropiación del hábitat en distintas clases sociales, propone distinguir cinco parámetros vinculados por relaciones de temporalidad:

- Capacidad de identificación personal con un lugar.
- Impresión de control ejercida sobre un espacio (sobre el que no se tiene propiedad jurídica).
- Acuerdo y adhesión con una realidad social o espacial.
- Acostumbrarse por adaptación y familiaridad de un lugar, en relación al tiempo que ha llevado a la consolidación de la relación con el espacio.
- Facultad de privatizar un lugar, lo que implica la libertad de organizar los espacios a voluntad (implica propiedad jurídica).

Pol alude a una secuencialización de dos fases que se da en el proceso de la apropiación entre componente comportamental y el simbólico: *“En una primera fase*

(especialmente en la infancia) tiende a prevalecer la conducta de impronta, de modificación, de adaptación del espacio dotándolo de una significación para el sujeto (compartida o no con la colectividad). En una segunda fase el sujeto, la colectividad, tiende a identificarse con la significación creada, a preservarla. Tiende a resistirse a su transformación, en tanto en cuanto le confiere una identidad, una referencia social y espacial o por lo menos una habituación cómoda. Este proceso se acentúa en momentos conflictivos con los demás, situaciones personales difíciles o momentos evolutivos especialmente críticos”.

Acorde con Pol (1996:27), La secuencialización y la resistencia al cambio es fácilmente reconocible en los espacios directamente gestionados (casa, oficina) y podría explicar el apego al lugar de origen, la ciudad o incluso, en parte, los nacionalismos. Sin embargo, advierte el autor que, aunque la apropiación aparece como un proceso dinámico y cambiante, esta tendencia a través del tiempo tiende a rigidificarse: *“una vez el espacio está organizado y apropiado, es muy difícil modificarlo o acceder a su transformación.”*

“Estos planteamientos dan apoyo teórico a los resultados empíricos relacionados con la conducta en el hogar, analizada en el estudio ya citado sobre la calidad de vida en Ciutat Vella (Pol, Guardia y Col. 1991, Pol y Moreno 1992, en Pol 1996: 19). Se partió de la hipótesis de que la gente que llevaba más tiempo en la vivienda serían los que habrían realizado obras de mejora o mantenimiento de una manera más sostenida. No fue así. La gente con más años de residencia era la que hacía más tiempo que había realizado las últimas obras, reformas o mejoras en la vivienda. Nuestro planteo inicial no era correcto. La apropiación a través de la transformación se realiza básicamente cuando se ocupa la vivienda por primera vez. Una vez este espacio está organizado y apropiado, es muy difícil modificarlo o acceder a su transformación. Se da una identificación con aquello que ayuda a mantener la propia identidad. Es decir, se da una resistencia al cambio, especialmente en las personas de más edad.”

Lefebvre (1971:165) considera que la acción de los grupos humanos sobre el medio material o natural se regula en base a la dominación y a la apropiación. En el primer caso, mediante operaciones técnicas, el ser humano es capaz de arrasar la naturaleza y dominarla, sustituyéndola por sus productos tecnológicos. En el segundo caso el medio no se sustituye, sino que se transforma. En este sentido, para Lefebvre “la apropiación es el objetivo, el sentido, la finalidad de la vida social”.

Pol define lo que no es la apropiación: *Dominio legal (Sansot), exclusivamente posesión material y adaptación.* En este sentido, Lefebvre, refiere el término apropiación como un concepto distinto a propiedad (Lefebvre, 1971^a:186). De igual

manera, Pol no considera un proceso de apropiación cuando se condiciona “a priori” intentos fallidos para apropiarse de un espacio, lo que denomina una “perversión”. Argumenta Pol: *“Monumentalizar un espacio urbano para darle un significado preestablecido no siempre es integrado como tal por la población. Si no existe una apropiación de la propuesta y, por tanto, una recreación colectiva del significado del lugar -coincidente o no con la que se ha pretendido de antemano- el lugar no penetra en el tejido social como se pretendía”* Valera, Freixa, Pol 1988, 1990, Valera y Pol 1992(en Pol 1996:12).

Finalmente, Pol (1996:12) diferencia entre lo apropiación del espacio privado y el público: *“El espacio privado se apropia básicamente por acción-transformación en primera instancia y por identificación en segunda fase, según la secuencialización descrita. La apropiación de lo público, en cambio, no siempre sigue -o puede seguir- este proceso y pivota más sobre la segunda componente, la identificación.”*

Para finalizar, se puede inferir que emerge una especie de determinismo social en la propuesta de Pol (1996:28), cuando expresa: *“la apropiación nos sirve para explicar, comprender y por tanto en la medida de lo posible predecir comportamientos, actitudes, vivencias”*. Aunque si bien es cierto, las maneras de habitar pudiesen desplegar un avisoramiento predictivo de comportamientos espaciales. Siempre emergerán muchas excepciones a sus tendencias impulsivas de su habitar. Paradójicamente, un determinismo dejaría el esquema de acción-transformación sin piso, más bien entendido en acción-adaptación para uno fines sociales de carácter afirmativo (ver tabla N° 6, lugar como espacio apropiado).

9. Lugar como la personalización del espacio

Para Villela Petit (1976), citado por Pol (1996:10) la acepción del término “personalización” puede connotar un significado negativo, en el sentido en que la mass-media orienta hacia una “puesta a la moda” a partir de la elección de determinados artículos de una oferta comercial. Tal situación conlleva a una transformación intencionada de nuestros espacios personales por una imagen que viene impuesta.

Sin embargo, para Brower la personalización, adopta un sentido positivo. Para este autor la personalización sería la resultante de la conducta territorial de un sujeto o un colectivo en cuanto ocupan, defienden y experimentan un fuerte sentido de identificación y pertinencia con un espacio. En esta personalización se transforma el espacio usando objetos o elementos como indicadores o símbolos de la personalidad (real o deseada). Con ello se acota o delimita un espacio personal que se usa como protección para controlar las interacciones no deseadas, es decir, disponer de intimidad o privacidad.

Para Korosec (1976, en Pol, 1996:16), la personalización posee un sentido positivo, será simplemente la adaptación del lugar a la persona que lo habita y será el resultado del proceso de apropiación, la configuración del espacio una vez apropiado.

“Brower (1980), citado por Pol (1996:15) recoge la propuesta de Proshansky (1976) El sentido de pertenencia no es igual al sentido de propiedad jurídica. La gente a menudo se apropia de espacios que no gobierna. Cuando la gente se identifica fuertemente con un espacio tiende a personalizarlo y, frecuentemente, los mismos objetos usados como indicadores o símbolos de la personalidad (real o deseada) de los ocupantes sirven de signos de ocupación.

“Al finalizar la construcción de un bloque de apartamentos, todos los pisos con la misma orientación acostumbran a ser idénticos. Al cabo de pocas semanas de estar habitados, todos y cada uno de ellos tienen ya un aire distinto, personal, reflejan las formas de vida, la estética, los valores, de sus ocupantes. Incluso aunque la decoración sea estándar o comprada a un diseñador de más o menos prestigio, terminan diferenciándose, por lo menos en los últimos detalles. Si analizamos una residencia de estudiantes, o incluso la cárcel, donde todas las habitaciones -o en su caso celdas- son iguales y no pueden alterarse sustancialmente, al cabo de poco tiempo presentan una imagen distinta unas de otras.” (Pol, 1996:2-3)

En suma, la personalización del espacio que deviene lugar es uno de los aspectos a considerar en una definición del concepto de lugar. Independientemente de las connotaciones negativas o positivas que pueden llevar a una estereotipación de las conductas humanas, a su adaptación o a su transformación, podemos concluir que personalizar es uno de los rasgos característicos de lugar, puesto que personalizó el espacio con aquello que me identifico.

10. El lugar como centro del ser

Para Tuan (1974:25), una connotación del lugar es la simbolización de un espacio egocéntrico presente en una mayor parte de los imaginarios de los pueblos: *“El prestigio del centro está bien determinado”*.

Las personas, en todos los lugares, tienden a considerar su tierra natal como “lugar central”, o “centro del mundo.” Norberg-Schulz, Bollnow y Bachelard, por su parte, afirman que, un “centro” responde principalmente a las necesidades existenciales de “pertenecer” a un lugar, mediante su identificación, y de “estar dentro”, escapando a la sensación arrojamiento, cuando el ser halla su centro, el mundo de la vida gira entorno del si mismo en el aquí, y en el ahora.

Desde Norberg-Schulz (1975:21-27), el espacio del hombre está subjetivamente centrado. La noción de “centro” se establece como medio de organización o como punto de referencia en el entorno. El “centro” es la meta ideal, lo conocido. El “centro” es el escenario de acción, tanto para las actividades particulares e íntimas como para la interacción social...

Paniagua y Roldán Ruíz (2015: 452-453), sostiene que el “centro” es un lugar, un sitio para habitar; lo que implica que ha de ser un “centro” dialógico; es decir, debe tener en consideración y favorecer las relaciones interpersonales y con el entorno, y al mismo tiempo, quizás lo más importante, la posibilidad del desarrollo y realización personal: uno consigo mismo.

“Una creencia común en la creencia rabínica es que la tierra de Israel se encuentra más alta que cualquier otra tierra sobre el nivel del mar, y que la colina del templo es el punto más alto de Israel. La tradición Islámica enseña que el santuario sagrado, la Kaaba, no es sólo el centro y el ombligo del mundo, sino que también es el punto más alto. La posición espacial de la Kaaba corresponde al de la estrella polar: ningún otro lugar de la tierra está más cerca del cielo que la Meca. Por eso, las oraciones hechas en el santuario son oídas más claramente.” (Tuan, 1974: 25capít.4)

Lefebvre (1974:204), nos va decir que el espacio no está jamás vacío: siempre posee una significación. La percepción de los intervalos pone en juego todo nuestro cuerpo. Cada grupo de lugares y de objetos tiene un centro, y esto también vale para la casa, la ciudad, el mundo. El centro se percibe desde cualquier parte, desde cualquier ángulo es posible aprehenderlo; desde el lugar que ocupa se percibe todo y todo lo

que surge se descubre. En virtud de él se determinan las significaciones. Lefebvre se pregunta ¿Podría ser el centro algo neutro y vacío? ¿El lugar de la ausencia?; y responde: “No, en absoluto. Lo Divino, el Saber, el Poder lo ocupan y se hacen presentes; el vacío es sólo una apariencia”.

Según Gómez Rojas (2000:121), siguiendo a Eliade (1983), los antiguos pueblos, al sedentarizarse, recreaban el cosmos al señalar su centro o espacio sagrado frente al espacio profano. Los chinos, inventores de la brújula, paralelamente a cada lugar le conferían una serie de atributos según el *Sieng-fhiu*.

Norberg-Schulz (1975:51-52) enfatiza en la centralidad humana como el acto de “pertenecer a un lugar”, de identificarse y “estar dentro” sentirse protegido; Para Roldán Ruiz y Paniagua Arís (2015:452-453), un “centro” debe favorecer al habitante las relaciones interpersonales, las relaciones con el entorno natural: la tierra, las relaciones con el espíritu: uno con el cielo y con los divinos, y finalmente, quizás lo más importante, la posibilitación del desarrollo y realización personal: uno consigo mismo. [...] De hecho, un “centro” que es un sitio para habitar [...] favoreciendo todas las necesidades existenciales; un “centro” que el habitante pueda apropiarse de él, hacerlo suyo y, en consecuencia, simbolizar su habitar (Arnheim, 2001:206-210, en Roldán Ruiz & Paniagua Arís 2014: 129).

Norberg-Schulz (1975:21-24), sustenta que tener un centro, que sirva de referencia, es una necesidad humana muy fuerte, “*se deja sentir con tanta fuerza que el hombre, desde tiempos remotos, ha creído que el mundo entero estaba centrado.*” celtas (árbol de la vida, roble sagrado, columna), griegos (Delfos), romanos (capitolio), islam (la Kaaba).

10.1 Centralidad desde el universo a la casa

Para Bollnow (1969: 124-127), el hombre al estar arrojado al mundo, debe crear su propio lugar; ese lugar y centro, es la casa. La casa protege y permite la estancia del hombre, su “enraizarse”; por lo que ha de ser habitación y espacio de acción (Paniagua y Roldán Ruíz, 2014: 450).

Maldonado y otros (2007:10), subrayan que habitualmente los seres humanos, por sus modos de vida, siempre están buscando un lugar central el cual va hacer

principalmente su lugar de habitación. *“el hombre necesita un centro de tal índole, mediante el cual queda enraizado en el espacio y al que están referidas todas sus circunstancias espaciales”* (Bollnow, 1969: 117). El ser humano organiza como eje central su hogar para sentirse cómodo; este espacio deja de ser algo geométrico y abstracto y pasa hacer el espacio vivenciado, es decir, adquiere cualidades sentimentales humanas.

La Casa evoca la impresión de un espacio privilegiado, casi sagrado, casi religioso, próximo al absoluto. La «Poética del espacio» de Bachelard, y su «topofilia» [...] El contenido de la Casa alcanza una dignidad casi ontológica: los cajones, los arcones y los armarios se parecen a sus análogos naturales, percibidos por el filósofo-poeta, especialmente a las figuras naturales del Nido, el Caparazón, el Rincón, el Círculo... (Lefebvre, 1974:174)

Bollnow (1969: 143-150), sustenta que la puerta y la ventana son los elementos que relacionan la casa con el mundo. La puerta es un elemento semipermeable, abierto al habitante y cerrado al extraño. Aunque la puerta esté cerrada el habitante de la casa no se considera atrapado, ya que los límites los impone él mismo. La ventana es el elemento que permite observar el exterior desde el interior, permite la mirada y no el paso, es el “ojo de la casa”. Con la puerta el entorno está “a la mano”, con la ventana “a la vista” (Bollnow, 1969: 143-150; citado por Paniagua y Roldán Ruíz 2014:132 y 2015:450; Aguiló, 1999:254)

Sin embargo, la centralidad humana vivencia círculos concéntricos en diferentes niveles, al interior del hogar, emergen otras centralidades; por ejemplo, Tuan (1974:13-16) nos dice que el centro de atención espacial del niño es la madre, este es su lugar predilecto. La madre es el punto central de referencia para el niño, a partir de ella el niño traza sus coordenadas para sus desplazamientos, para explorar el mundo, para tener una referencia de regreso que es el regazo maternal bajo el cual el infante se siente protegido.

De esta manera, se podría decir que el centro no está exento de niveles, la tierra como lugar del terrícola, el continente, la patria, la ciudad, el poblado, el barrio, la cuadra, la casa, el comedor, la habitación hasta la cama son centros que disponen la organización espacial centralizada del ser humano.

“La cama representa de modo aún más convincente el centro, por ser el lugar desde el que el hombre empieza su día y al que regresa por la noche. En la cama queda cerrado el círculo del día y de la vida. (Norberg-Schulz, 1975)

¿Cómo un niño pequeño entiende un lugar? Si definiéramos lugar de forma amplia como un centro de valor, de alimento y apoyo, entonces la madre es el primer lugar del niño. [...] Más tarde, ella es reconocida por el niño como su abrigo esencial y fuente segura de bienestar físico y psicológico. Un hombre sale de su casa o ciudad natal para explorar el mundo; el niño gatea lejos de su madre para explorar el mundo. Los lugares permanecen ahí. Su imagen, estabilidad y permanencia. (Tuan, 1974: capít.3- Pág. 18).

Para (Tuan, 1976:2) *“el mundo se siente espacioso y amigable cuando se acomoda a nuestros deseos, pero se siente estrecho cuando esos deseos se frustran”* (...) el lugar es una clase especial de objeto cargado de significados que existe en diferentes escalas; un rincón, la casa, una esquina, el barrio, la región, el país o el planeta, son lugares en donde se materializa el acto de vivir en el mundo... (Tuan, 1976:2; Ibarra, 1998:43; Tibaduiza Rodríguez, 2009:33)

«Todo continente tiene su propio y gran espíritu del lugar. Todas las personas se polarizan en un lugar determinado, que es su casa, su tierra natal. En la superficie terrestre, lugares diferentes tienen corrientes vitales diferentes, vibraciones diferentes, exhalaciones químicas diferentes, una polaridad diferente con estrellas diferentes: llamado como queráis, pero el espíritu del lugar es una realidad importante.» (Lawrence, 1924:6; en Noguè i Font, 1985)

Para Silvestro Geuna J. y Roca Cladera, Josep (2007:401 y ss), el ser humano construye su casa como inevitable condición física de su habitar. Este habitar íntimo de la persona, es decir, el lugar —materializado en el ámbito de la casa— da cobijo a la comunidad primera, otorgando así una residencia a la célula básica de la sociedad: la familia. El prototipo de “lugar” es el “hogar”: “el espacio-lugar en donde la subjetividad está llamada a sentirse más ‘identificada’, el más conformador de la propia ‘biografía-historia’ de la vida personal... En este sentido, para Bollnow (1969), citado por Silvestro y Roca (2007:403-404), el habitar, y por ende su lugar primario, la casa, debe ser interpretada desde un habitar en comunidad, pues la vida del ser humano se materializa en familia. La historia de vida comunitaria del hogar desarrollada en una atmósfera de intimidad tiene su referente primero en el hogar, en la casa.

Desde una perspectiva similar Caturelli (1984:23-24; en: Para Silvestro Geuna J. y Roca Cladera, Josep 2007:404), subraya que la casa, como la habitación física —arquetipo del habitar de la subjetividad en la corporeidad—, adquiere su significado en el hogar; de ahí su palabra originaria, domus, cuyo concepto también se remite al

de familia, al de templo.... Este supuesto es fundamental pues la hipótesis general que guía esta reflexión es que el ser humano se hace aún más pleno cuando — trascendiendo su círculo individual: el del propio lugar-hogar— llega al habitar urbano, en el que prima la comunicación y la comunidad. Para Silvestro y Roca (2007:409), la actividad profesional y responsable del debería estar orientada a la construcción de lugares “a medida del ser humano”; un tipo de construcción que contemplaría así las necesidades humanas desde un enfoque global.

Para Bollnow (1969: 124-127), en su libro *Hombre y Espacio*, el hombre, al estar arrojado al mundo, debe crear su propio lugar; ese lugar y “centro” existencial es la casa. Para Gastón Bachelard, en su libro *La poética del espacio* (2000:33-44), la casa muestra los valores de intimidad del espacio interior y la función innata de habitar. La casa es el rincón del hombre en el mundo, su primer universo y su microcosmos.

En síntesis, la centralidad es otra de las características que nos acerca a la noción de lugar. Mi centro permite ubicarme en el mundo, es el punto a partir del cual organizo el mundo. Es el punto cero que inicia mi recorrido hacia la exterioridad del mundo. Es mi casa como albergue, pero también como hogar, es un espacio afectivo. Incluso la diáspora humana, el desplazamiento, la trashumancia tiene sentido desde un punto de referencia, la centralidad del pueblo natal, que buscan una nueva espacialidad que llene las expectativas centrales de una determinada colectividad humana. El lugar como centro siempre es presencia, no ausencia. Está lleno de objetos e intencionalidades humanas, no es un sitio vacío como ha denotado Lefebvre.

Aunque el sedentarismo haya permitido un desarrollo agrícola y la organización ciudadana. El nomadismo también constituyó sus lugares centrales. Sus desplazamientos estaban marcados por pujones, pinturas rupestres antropomórficas y zoomórficas. El sendero incierto pudo llegar a ser el espacio central del errante, su lugar de apoyo espacial. También representa ese alejamiento de los lugares natales, la posibilidad del regreso, como el salmón que lucha en contracorriente para reproducirse y morir en su lugar de origen.

Los lugares son también consecuencia de sucesos sociales, imaginarios y simbolizaciones naturales y artificiales construidas por el hombre. Estos lugares icónicos de una ciudad como una estatua, un parque, una ruina. Se convierten en

pujones orientadores de la cultura humana, en huellas que intentan eternizar el paso del hombre por los lugares. El lugar como espacio-centro se habita o se anhela, se puede proyectar hacia el futuro, o puede generar una regresión atávica hacia un origen genealógico del ser, hacia su nirvana o paraíso primigenio desde el cual fue arrojado al mundo de la vida.

El lugar como espacio-centro aglomera expectativas colectivas, los santuarios, templos, sinagogas, catedrales se erigen para manifestar la trascendentalidad del hombre, es el centro colectivo que aglomera los imaginarios de un pueblo, son lugares centrales de peregrinación como la piedra de la Kaaba musulmana. Pero también el lugar del parque, los monumentos, lugares conformados por las orillas del agua como la playa del mar o el río, son sitios centrales para la colectividad humana.

11. Lugar y cuerpo

Silvestro y Roca (2007:401), siguiendo a Max Scheler (2001), destaca la unidad indivisible del ser humano entre “subjetividad personal” y “corporeidad humana”. Concretamente, distingue entre *leib*: es decir, corporeidad humana (“cuerpo vivido”) y *korper*: cuerpo cosificado (“cuerpo exterior”). Según esto, el ser humano no sólo tiene cuerpo, sino que sobre todo es también cuerpo. Gracias a ese vínculo esencial original con la subjetividad personal, el cuerpo propio participa de una dignidad y un status antropológico prácticamente equivalente al de la subjetividad personal con la que está íntimamente ligado. Silvestro y Roca (2007:403) afirman que: “...el cuerpo es el ‘lugar’ original en donde ‘habita’ la subjetividad personal”

Ciertas tribus indígenas de América del norte consideran a la tierra como un ser consciente hecho de huesos, carne y cabellos. En china hay una creencia que la tierra es un ser cósmico: las montañas son su cuerpo, las rocas, huesos, el agua o sangre que corre a través de sus venas, árboles y plantas sus cabellos, las nubes y neblina los vapores de su respiración – la respiración cósmica o nube, que es la esencia visible de la vida. (Tuan, 1974: 35-36capít.7).

Bollnow (1969:36), ubica unas coordenadas espaciales ordenadoras con una superficie como plano horizontal y un cuerpo como eje vertical. Tuan (1974:10), por su parte, sustenta que la dependencia visual del hombre para organizar el espacio no tiene igual. Los otros sentidos amplían y enriquecen el espacio visual. *Así el sonido*

acrecienta nuestra conciencia, Por esa razón, afirma el autor que, los órganos sensoriales les permiten a los seres humanos tener sentimientos intensos, siendo los más relevantes la sinestesia, la visión y el tacto: *“movimientos tan simples como el estirar los brazos y las piernas son básicos para que tomemos conciencia del espacio. El espacio es experimentado cuando hay un lugar para moverse, e inclusive, cuando una persona camina de un lugar a otro adquiere el sentido de la dirección.”* (Tuan, 1974: 7-10. capít.1)

A la pregunta por lo que puede significar dominar el espacio y sentirse cómodo en él, Tuan, responde que es una especie de acomodación referenciada a las coordenadas del cuerpo humano. Tuan (1974:22) cita a Kant: *“escribió en 1768: Inclusive nuestros pensamientos sobre las regiones cósmicas están subordinados al concepto que tenemos de regiones en general, en la medida en que ellas están determinadas por la relación con los lados del cuerpo”*. Tuan afirma que el cuerpo humano es la medida de dirección localización y distancia. Ejempliza: *“En Egipto antiguo, la palabra para rostro es la misma que la de sur, y la palabra nuca está asociada con el norte.”* (Tuan, 1974: 29 capít.4).

Dice Muntañola (1974:28): *“Después de que el hombre empezara a formarse ideas generales concibiendo ciertos tipos de casas, torres, etc., y prefiriendo unos tipos a otros, sucedió que cada hombre llamó perfecto lo que vio que estaba menos de acuerdo con su propia idea general y llamó imperfecto lo que vio que estaba menos de acuerdo con su concepción de lo que es un tipo de casa ideal... Por perfecto yo quiero decir lo que conocemos como útil para nosotros mismos... Todo lo que tiene que ver con la proporción de movimiento y reposo que las partes del cuerpo humano poseen mutuamente es perfecto; contrariamente, todo lo que cambia esta proporción es imperfecto. Porque lo que guarda esta proporción ayuda al cuerpo humano a ser afectado de muchas maneras también”*.

El cuerpo es el lugar habitado por el ser. Nuestros sentidos delimitan y limitan el allí del aquí. Mi cuerpo me permite desplazarme tocar, ver, oler los lugares, identificarlos y marcarlos, soy gracias a mi cuerpo. Lefebvre (1974:164), sustenta que nuestro cuerpo como primer lugar permitió el desplazamiento de lo natural a lo abstracto *“cada pueblo logró medir el espacio de acuerdo con sus propias unidades de medida, prestadas de las partes del cuerpo: pulgar, codo, pie, palmo...”* Doise (1990, en: Jodelet, D. (2008:52), enfatiza: *“el sujeto situado en el mundo lo es en primer lugar por su cuerpo, como lo establece la fenomenología. La participación en el mundo y*

en la intersubjetividad pasa por el cuerpo: no existe pensamiento desencarnado flotando en el aire...”

En suma, el cuerpo como una expresión del lugar más íntimo que pertenece al nosotros mismos, mi cuerpo para sí, es lugar que dona centralidad a la existencia, siendo el límite más próximo frente al otro. Mi cuerpo posee experiencia espacial y la madura cuando tiene la convicción firme de tener un lugar donde acomodarse o expandirse. Como ha recalcado Lefebvre (1974:164), nuestro cuerpo no nos ha permitido oler, tocar, ver, abstraer el espacio permitió el desplazamiento de lo natural a lo abstracto. El lugar se encarna en el cuerpo porque no existe exclusivamente como identidad subjetiva abstracta.

12. El lugar como espacio vivido

“La geografía somos nosotros, donde no hay gente no hay geografía” (Ernesto Guhl) (Bonilla, 1984:27; en: Delgado Maecha, 2011)

En este aparte se reflexionará sobre dos nociones que se relacionan, el concepto de lugar y espacio vivido. Para comenzar sería necesario recordar que el psicoterapeuta alemán Karl Dürckheim (2005 (1932: 14)), fue el primero en utilizar el término de espacio vivido. Expresa el autor: “...El espacio vivido es un lugar de realización [...] donde el sí mismo puede desplegarse.” Es interesante analizar que ya de alguna manera Dürckheim había equiparado la noción de lugar con el del espacio vivido. Estas dos acepciones, la de espacio vivido y lugar, se utilizan usualmente de manera indiferenciada. Luego entonces, ¿definir la noción de lugar, es de algún modo definir el espacio vivido?

Esa respuesta nos direcciona en varios sentidos, uno de ellos tiene que ver con el concepto de espacio de vida surgido en la demografía francesa en los años setenta. Se lo define como el ámbito, donde el individuo efectúa sus actividades, incluyendo los lugares de paso y de estancia, todos los lugares con los que está en relación (Courgeau 1990, en Ares, 2010:31).

Desde otra cara, el espacio vivido se le ha equiparado con el concepto de espacio geográfico; para Pinassi (2015), citando a Ortega (2000:604), conceptualizar al

espacio vivido implica partir de un concepto estructurante en la geografía: el de espacio geográfico; pero en el sentido de un espacio *que no puede ser cartografiado o capturado en mapas convencionales; pero puede ser creativamente imaginado, adquiriendo significado sólo cuando es practicado y plenamente vivido* (Hiernaux, 2008; en Soja, 1999:276).

En ese sentido, la Geografía Humanista va más allá de mirar el espacio como zona geográfica, su mirada trasciende percibiendo un espacio “vivido” que designaría un espacio que tiene lugar en una región, y que *supone más que la sola suma de las partes y abarca aspectos afectivos, estéticos, y éticos* (Frémont, 1976:195).

De esta manera, la geografía humanista reaccionaría contra la denominada geografía teórica-cuantitativa de inspiración neopositivista. [...] el espacio no era, para los humanistas un espacio abstracto, frío, vacío de significado [...] tampoco era simplemente un producto social. El espacio era simplemente un hervidero de lugares “vivididos”, llenos de significados para el ser humano. Se impulsaron estudios muy diversos que ponían el énfasis en los aspectos sensoriales, afectivos, estéticos y simbólicos de esas relaciones... (Nogué i Font, 1989:68).

En ese sentido, Viñao Frago (1993-94:19), añade que la toma de posesión del espacio vivido es un elemento determinante en la conformación de la personalidad y mentalidad de los individuos y de los grupos. Por ello el espacio, Mesmín (1973:6) “*no es un medio objetivo dado de una vez por todas, sino una realidad psicológica viva*”.

El espacio vivido se concibe desde lo que Lefebvre en su dialéctica espacial denominó los espacios de representación, el mundo cotidiano del usuario, el espacio de las subjetividades, la “*experiencia real vivida*” (Sterla, 2017:4), es el espacio que Tuan (2004:130), define como “... el sentir que uno tiene hacia un lugar porque es nuestro hogar, el asiento de nuestras memorias o el sitio donde nos ganamos la vida”.

Tibaduiza Rodríguez (2009:26-29), sustenta que las sociedades humanas, no intervienen en el espacio de la misma manera con la misma intensidad. La perspectiva fenomenológica y existencialista ha permitido percibir un lugar o región como espacio vivido; puesto que “*la humanidad no es un ente finito, acabado y concreto, sino que es una amalgama de sensaciones, racionalidades y cosmovisiones...*” (Tibaduiza Rodríguez 2009:26-29).

Alicia Lindón y Daniel Hiernaux (2006) señalan que el concepto de espacio vivido fue propuesto por Armand Frémont en 1974 y definido por Jaques Chevalier (1974:68) en el mismo año de la siguiente manera:

La propuesta del espacio vivido no se limita a reconocer lugares frecuentados, definir itinerarios, situar al hombre-habitante en su lugar en su cuadro familiar de existencia [...] sino focalizar la mirada en la relación con las representaciones [...] es decir superar el espacio extensión (o espacio-soporte) para abordar la noción de representación (imagen) del espacio, planteando una nueva pregunta: ¿cómo ven los hombres el espacio? (Chevalier, en Lindón y Hiernaux 2006: 382). Citados por Lerma Rodríguez (2013).

Para Lerma Rodríguez (2013:230), lo más relevantes del espacio vivido es: a) se origina en la geografía humanística; b) usa el método fenomenológico (descriptivo y deductivo); c) se interesa en encontrar las relaciones entre el espacio, la percepción, los lugares de la cotidianidad y sus representaciones; d) da preferencia a la escala local; e) Lo más importante es el punto de vista que los habitantes construyen a nivel social sobre su lugar propio.

El espacio vivido también se ha acercado como lo característico de la región. Desde una perspectiva fenomenológica y existencialista ha permitido percibir un lugar o región como espacio vivido; puesto que “la humanidad no es un ente finito, acabado y concreto, sino que es una amalgama de sensaciones, racionalidades y cosmovisiones...” (Tibaduiza Rodríguez, 2009:26-29)

Son diversas las miradas que intentan definir el desarrollo de la noción de espacio vivido:

- La Geografía de la Percepción y el Comportamiento une el espacio absoluto (cartografía, datos estadísticos, etc.) con el espacio subjetivo de la persona (opiniones y percepciones tanto individuales como colectivas) para centrarse en la investigación del espacio vivido; es decir, toma en cuenta todos estos elementos (Ramiro-Roca, 1995; en: Bel Martínez, Portolés Porcar, Marc Bayó & Roca (2017:98).
- La fenomenología y la geografía humanista “recupera el concepto de lugar (vivido o sentido) “para estudiarlo a partir de la experiencia, de la intuición, de la literatura...” (Pillet Capdepón 2004: 145).
- El espacio vivido es el lugar de residencia, el espacio que envuelve una identidad, es la impronta que llevamos en el lugar que nos vio nacer. Augé nos dice (2000:59-60), nacer es nacer en un lugar, tener destinado un sitio de residencia. En este sentido el lugar de nacimiento es constitutivo de la identidad individual (Louis, Marin 1991:89).
- “El espacio vivido es una experiencia continua, egocéntrica y social [...] se refiere a lo afectivo a lo mágico, a lo imaginario” (Holzer, 1992:440; en: Lobato Correa, 1995)
- El espacio vivido es también un campo de representaciones simbólicas, *rico en simbolismos...* (Isnard, 1982; en: Lobato Correa, 1998:34)
- Brunet, Ferras y Théry (1994), aluden a la existencia de un “espacio vivido recreado”, en el que intervienen en su definición las percepciones y cartas mentales del conjunto de

individuos que componen la sociedad. En este sentido, resulta representativo analizar y entender a partir de qué variables las personas construyen dichos “espacios de representación”, a fin de poder comprender los comportamientos de apreciación y valorización en la sociedad. En: Pinassi (2015)

Para sintetizar, el espacio vivido y el lugar, son dos conceptos que se relacionan e incluso se utilizan con un límite semántico, sino igual muy próximo. La noción de espacio vivido desde la Geografía Humanista se equiparado con uno de sus conceptos estructurante: “el espacio geográfico” que “*no puede ser cartografiado o capturado en mapas*” (Hiernaux, 2008); De igual manera, se ha propuesto como ese espacio psicologizado por la habitación de los grupos humanos siendo “una realidad psicológica viva”. El espacio vivido se ubica en la dialéctica espacial Lefebvriana como un espacio de representación, “*supone más que la sola suma de las partes y abarca aspectos afectivos, estéticos, y éticos*” (Frémont, 1976:195). El espacio vivido es el lugar de residencia, el espacio que envuelve una identidad, “...El espacio vivido es un lugar de realización... donde el sí mismo puede desplegarse.” (Karl Dürckheim, 1932), rico en simbolismos... (Isnard, 1982; en: Lobato Correa, 1998:34)

13. El lugar, y la vida cotidiana

Berger y Luckman (2003), se proponen un análisis sociológico de la realidad de la vida cotidiana. Para tal efecto, utilizan la reflexión fenomenológica como método empírico descriptivo “*no científico*”, donde el papel de la conciencia es fundamental, una conciencia intencional dirigida a objetos, [...] *ya sea que el objeto de la conciencia se experimente como parte de un mundo físico exterior, o se aprehenda como elemento de una realidad subjetiva interior.* (Berger & Luckman, 2003:36).

Según, Schutz "llamar real a una cosa significa que esta guarda una cierta relación con nosotros mismos". De esta manera aquello no guarda relación con nosotros está fuera de nuestra realidad subjetiva. Para este autor la configuración biográfica alude a que cada individuo se sitúa de una manera particular en el mundo, pues toda su experiencia es única. Es el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos hemos nacido, dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos.

Alfred Schütz define a la realidad como un mundo en el que los fenómenos están dados, sin importar si éstos son reales, ideales, imaginarios, etc. (Schütz, 1932:37-

39). Esta actitud frente a la realidad permite a los sujetos suponer un mundo social externo regido por leyes, en el que cada sujeto vive experiencias significativas y asume que otros también las viven, pues es posible ponerse en el lugar de otros; desde esta actitud natural el sujeto asume que la realidad es comprensible desde los conceptos del sentido común que maneja, y que esa comprensión es correcta (Schütz, 1932:37-39). De este modo, el sujeto vivencia su vida cotidiana en una actitud natural desde su particular sentido común. Para Schütz la "actitud natural" es el estado de conciencia en el cual se acepta la "realidad de la vida cotidiana" como dada (En: Dreher, 2012:77).

De esta manera, un análisis sociológico de la realidad de la vida cotidiana miraría esa realidad cotidiana del hombre común *tal como se ofrece al sentido común de quienes componen ordinariamente la sociedad*, preguntándose por los fundamentos que orientan esos conocimientos (Berger & Luckman, 2003:34).

Berger y Luckman sustentan que el hombre tiene conciencia de esas realidades múltiples, pero existe una realidad que se presenta como *la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. Su ubicación privilegiada le da derecho a que se la llame suprema realidad* donde me ubico en un lugar geográfico, me doto de un lenguaje y de herramientas con las cuales mi vida adquiere sentido y significado para mí (Berger y Luckman 2003:36-37), estos autores sustentan que *la realidad se construye socialmente*. Afirman los autores: *el hombre de la calle vive en un mundo que para él es "real"*, siendo el rol de la filosofía plantear *interrogantes acerca del carácter último de esa "realidad"*.

La vida cotidiana es una realidad que los hombres interpretan, "... una realidad que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente" (Berger y Luckmann 1998: 36).

La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente. Este "aquí y ahora" es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana. Lo que "aquí y ahora" se me presenta en la vida cotidiana es lo realissimum de mi conciencia. (Berger & Luckman, 2003:37)

Berger y Luckman (2003:39-40), afirman que *no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros*, vivo en un mundo intersubjetivo que *establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Mi "aquí" es su "allí", Mi "ahora" no se superpone del todo con el de ellos. Mis proyectos difieren y hasta pueden entrar en conflicto con los de ellos. A pesar de eso, sé que vivo con ellos en un mundo que nos es común, y, lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia continua entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste*. Pero el sector no problemático de la realidad cotidiana sigue siéndolo solamente hasta nuevo aviso, es decir, hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema. Cuando esto ocurre, la realidad de la vida cotidiana busca integrar el sector problemático dentro de lo que ya es no problemático.

Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de "aquí y ahora" (Berger & Luckman, 2003:38)

Para Lefebvre (1991:97), la vida cotidiana, en un sentido residual se definiría por "lo que queda" cuando todas las actividades diferenciadas, superiores, especializadas, estructuradas, se han extraído para su análisis. Sin embargo, Lindón Villoría, (2004: 44-45) sustenta que la propuesta teórica de Lefebvre para el estudio de la vida cotidiana se opone a la simple recopilación interminable de hechos, es el "hilo conductor para conocer la sociedad" (Lefebvre, 1972:41). No importan tanto los hechos, sino los hilos que los conectan.

En suma, la vida cotidiana para el hombre común de la calle, es su realidad suprema como ha dicho Berger y Luckman, siendo su lugar, su ubicación privilegiada. Nuestros lugares los vivimos cotidianamente como nuestra realidad próxima que tiene lógica no sólo para mí, sino para el otro.

Otra pregunta que surge es: ¿de qué manera la vida cotidiana se relaciona con la noción de lugar? Pues podemos responder con cierta certeza que el lugar es donde se ejerce la mayor parte de la vida cotidiana del hombre, y aquello que no es cotidiano busca una reacomodación para caer en los gajes propios de nuestro habitar. Cuando

se pierde la raíz que enlaza significativamente mi lugar de acomodamiento conmigo mismo o mancomunadamente con el otro, hay una tendencia de reacomodar la situación problema, eliminándola o absorbiéndola en el campo de la cotidianidad.

De otro parte, sería necesario recordar que John Agnew, articula la noción de espacio vivido y la vida cotidiana relacionándolos a partir de tres componentes: a) el lugar o sustrato material en el que se concentra la mayor parte de la vida cotidiana de un grupo; b) la ubicación del lugar, y sus conexiones, en una red territorial; c) el sentido de lugar o identificación simbólica, como distintivo o constitutivo de una identidad personal y de un conjunto de intereses personales (Agnew 2008: 16, en: Ares, 2011)

14. Rudimentos que constituyen la arquitectura semántica de la noción de lugar

Para acceder a una definición delimitada de lugar, se sintetizó los argumentos de los autores que consolidan una tradición académica alrededor de su campo semántico. En términos generales, la noción de lugar ya estaba presente, en la antigüedad *“Todo ser está en un lugar y ocupa un cierto espacio, y lo que no está en algún lugar en la tierra o en el cielo no existe”* (Platón⁵, 2009:26). En la física aristotélica en el capítulo IV, el lugar es el límite del cuerpo continente *“que está en contacto con el cuerpo contenido”* (Aristóteles⁶, 1995: 212a).

Sin embargo, en la contemporaneidad, el estudio sobre la noción de lugar en el panorama académico es relativamente reciente⁷. Para Robinson David J., (1989:119), el término genérico para “lugar”, como se conceptualiza en la tradición académica anglosajona parece estar singularmente ausente del vocabulario español y portugués de los siglos XVI al XX.

Una reflexión contemporánea del sentido de lugar parte de una tradición occidentalizada, quedando las tradiciones ancestrales latinoamericanas por fuera del análisis. En este sentido David J., analiza como en quechua, existe el término llacta, o llactay en su forma posesiva, que significa "mi tierra", "mi sitio" o "mi suelo", utilizar

⁵ Platón (2009). Timeo o de la Naturaleza. Edición electrónica de www.philosophia.cl. Escuela de Filosofía Universidad Arcis. Disponible en: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/platon/Timeo.pdf>. Acceso el: 22/11/2013.

⁶ Aristóteles. (1995). Física (B. C.-L. Libros, Ed., & G. R. Agostini, Trad.) Aristóteles Física. Traducción notas R. de Echandia de Agostini © Editorial Gredos, S.A. (1995) Biblioteca Clásica Gredos Libera los Libros: © Editorial Gredos, S.A.

⁷ Buttimer, A. & Seamon, J. (1980). The Human Experience of Space and Place. Londres: Croom Helm. Tuan, Y. F. (1974). Topophilia. Nueva Jersey: Prentice Hall. Relph, E. (1976). Place and Placelessness. Londres: Pion. En: Robinson David J., 1989:120

el término lugar con una connotación genérica era impensado, pues cada paraje tenía su topónimo (Lira⁸, Ebbing⁹, Karttunen¹⁰, En: Robinson David J., 1989:119-120).

En esta misma dirección, la noción de lugar usualmente alude a una “localización” o sitio específico, “la tienda de la esquina” “mi barrio” “un rincón de la casa” “una montaña” “un río” o un área definida por elementos naturales o construidos por el ser humano. Sin embargo, esa especificidad geográfica concreta se interpreta en diferentes escalas, muchas veces en unidades de espacio geográfico de mayor amplitud que la región o el territorio como lo es “mi patria” o “el planeta tierra” (en el contexto de un universo infinito); cayendo en el peligro de ser un concepto que ensambla con todo, pero finalmente no dice nada.

De este modo, ante la amplitud y la aparente indefinición de la noción de lugar, que se balancea desde la terrenalidad de un espacio geográfico concreto acotado por unos límites y ambientes naturales como entidad viva y dinámica como *“una parte de la superficie terrestre que no equivale a ninguna otra, que no puede ser intercambiada por ninguna otra, sin que todo cambie”*; el lugar es ante todo un espacio físico percibido y vivido por un ser humano que lo habita; siendo *“algo más” que una localización abstracta, “un concreto aquí con su identidad particular”* (Norberg-Schulz, 1981:7 y Farinelli, 2003:11).

Así pues, la noción de lugar parece transitar desde una positividad espacial geográfica hasta una idealidad que lo concibe como un espacio que tiene espíritu propio *“genius loci”*^{11 12}. Un lugar no reducido *al parcelamiento de un espacio*; puesto que *“no es estático y va cambiando”* (Massey, 2001:155). Este concepto implica que cada lugar tiene un carácter distintivo para cada humano que lo percibe, concibe y vive a su semejanza, siendo tal semejanza tan diversa como el hombre mismo.

⁸ Lira, J. A. (1944). Diccionario kechuwa-español. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

⁹ Ebbing, J. E. (1965). Aimara: gramática y diccionario. La Paz: Don Bosco.

¹⁰ Karttunen, F. (1983). An Analytical Dictionary of Nahuatl. Austin: University of Oklahoma Press.

¹¹ Norberg-Schulz, Christian (1975) Existencia, Espacio y Arquitectura, Nuevos caminos de la arquitectura, Blume, Barcelona. Roldan.

¹² Norberg-Schulz, C. (1980) Existencia, espacio y arquitectura: nuevos caminos de la arquitectura. Barcelona, Blume, 145 p. Norberg-Schulz, C. 1981. Genius Loci. Liège, Pierre Mardaga Editeur, 213 p.

Frente a esta aparente ambigüedad y su aparente indefinición de una noción que acapara orientaciones semánticas diversas, pensar un campo semántico acotado fue posible, ordenando todas estas interpretaciones dentro de un marco dimensional espacial donde sus rutas semánticas se conciliaran. Se abordó de esta manera la dialéctica espacial de Henry Lefebvre (1974), al hacer el lugar una fracción de espacio percibido, concebido y vivido.

Capítulo V

El espacio de la escuela como lugar pedagógico

“el lugar pedagógico se constituye incluso sin el muro, basta la sombra del maestro”

1. Los muros de la escuela

Transito por unos confines filosóficos que buscan darle sentido a la piedra que construye el muro de la escuela como lugar pedagógico, preguntándome por qué esa piedra y no otra en la disposición de sus muros. No me interesa en primera medida de qué manera me acomodo a la sombra del muro, y cómo esa piedra sirve de pujón y limite al universo de la escuela; no tanto como enraízo la piedra al suelo para que resista las inclemencias del tiempo, sino como ésta me cobija y da sentido a la existencia humana. No me interesa la calidad de la piedra, cómo la tallamos o pintamos, como nos aparece a luz de una mirada estética. Tampoco interesa auscultar las ruinas del muro en busca de un vestigio de la cultura humana, una piedra arqueológica temporal, una especie de piedra *roseta* que fábrica historia y sirve de puente para comprender la diferencia humana designando un método de enseñanza, una pedagogía, una herramienta como recurso educativo del pasado; es decir constituir un museo de la escuela a partir de su espacio ruinoso, para que la memoria no se apague, es la idea de Escolano (2000:2).

De igual manera, no me interesa mirar el ambiente de la escuela, su luz, la aireación de sus espacios, su colorido, la amplitud o la estrechez de sus fronteras. Tampoco me interesa la escuela como parte de en el entramado arquitectónico de la ciudad; ni como hábitat que hace parte de un ecosistema sustentable. Aunque considero importantes e indispensables estas reflexiones del espacio de la escuela, en términos

del lugar pedagógico, como espacio central de la escuela, son accesorias. Lo que se presenta aquí es el intento para comprender qué significado tiene el lugar pedagógico, evitando al máximo las sinuosidades de los múltiples rodeos, en el cual se halla subsumido la noción de lugar.

Teóricamente es una situación compleja afirmar cuando o no la escuela ocuparía o un espacio o un lugar. La escuela como objeto arquitectónico obviamente ocuparía un espacio, es el espacio denominado euclidiano, geométrico, espacio de formas tridimensionales, espacio que da cabida a objetos que se relacionan entre sí. En este sentido Pierre Bourdieu (2007:119) en efectos de lugar, es claro al expresar que el lugar puede definirse como un punto del espacio físico como extensión, superficie y volumen, un agente o una cosa están localizados, posicionados desde un punto de vista relacional en un rango, en un orden, como en tanto cuerpos (e individuos biológicos), los seres humanos están, en el mismo concepto que las cosas, situados en un lugar.”

Primero digamos que el lugar es una connotación cualitativa del espacio. Si deseamos entender la escuela como espacio social, esa connotación daría a muchas formas posibles de poblar el espacio de la escuela. En suma, se podría afirmar que en la escuela pululan muchos lugares, entre ellos el pedagógico, como lugar central de la escuela. El espacio de la escuela puede significar su estructura física objetivable, lo que las representaciones sociales reproducen como escuela: un tablero, unas sillas, un patio tradicionalmente central. Pero también la escuela incluye lo que rebulle por dentro, una subjetividad, una intencionalidad, sobretudo una pedagogía que conforma su arquitectura como espacio pedagógico. Así pues, el lugar no sólo se reduce a un punto físico referenciado en el espacio, es una res extensa relacional que posee unas distancias sociales que con llevan a demarcar un rango social, la de ocupar un ghetto o una distinguida zona de clases altas, aparecen entoces diversas formas de apropiación friccionadas por elementos socioculturales que de alguna manera atraviesan el lugar.

«Ni el local, ni el material son la escuela; y, a pesar de ello, a mi me basta entrar en un local para saber si al pueblo le interesa la instrucción de sus hijos» Luis Bello, Viaje por las Escuelas de España, 1926. (En: Romañà Blay 2004:199)

Así pues, en la escuela hay muchos lugares, podríamos centrarnos en su estructura arquitectónica, en su disposición mobiliaria y su utilería didáctica, analizarlo como hábitat teniendo en cuenta consideraciones biológicas y ambientales de aprendizaje afectados por fuentes externas como la luz, el aire y el color. Entenderlo como estancia psicológica percibida, como territorio acotado por fronteras visibles e invisibles, como paisaje arquetípico del entramado urbano, como instrumento intelectual del estado, o entenderlo como un espacio social por excelencia.

En suma, la escuela se presenta como un hervidero de lugares, entre ellos se cuece el lugar pedagógico. Me centro en este último, es la naturalidad de su ser espacial. El lugar pedagógico se transita con los pies de la pedagogía, se habita a la sombra del maestro y facilita la emergencia de un ser aprendiz y un ser enseñante. Si en la escuela no nace la presencia del maestro no existe la ocurrencia pedagógica. Además, emergen otras amenazas, los No lugares de la escuela, que ponen en duda su carácter pedagógico.

2. Lugar pedagógico

«Las potencialidades educativas de los lugares apenas han sido tratadas en la literatura española». (Romana Blay, 2004:200)

2.1 El ser-en-el-espacio y el ser-en-el aquí

Intento describir algunos rasgos característicos de lo que denomino lugar pedagógico, procurando ir a la esencia misma del espacio de la escuela, constituida por las entidades que la habitan intencionadamente: un ser aprendiz y enseñante. Lo que podríamos entender por lugar pedagógico, apunta a la esencia de la escuela, a lo que rebulle en su interior, al ser.

En este sentido, para Heidegger (1926:13-14), la pregunta filosófica por el ser, debería ser la más relevante. Sin embargo, aunque el concepto del “ser” es el más universal, resulta siendo indefinible y vacío. Éste se supone implícitamente. “...*opone resistencia a todo intento de definición [...] se ha convertido en algo obvio y claro como el sol*”. Contrariamente, para Heidegger, “El

concepto de “ser” es, más bien, el más oscuro. Para Heidegger se aborda el ser reduciéndolo desde la estrechez de una mirada óptica - como una cosa-. Heidegger, propone un estudio ontológico del ser, no se interesa por la relación epistemológica sujeto cognoscente-objeto posible de conocer, está interesado por ese ser ahí, que hace posible ese conocimiento u otro, por el Dasein que se repliega en sí mismo para reflexionar la estructura de sí mismo.

De este modo, el ser-ahí que ocupa una fracción de espacio físico, en la interacción social deviene un-ser-en-el-aquí, habita un lugar, se libera de su condición de arrojamiento cuando se apega a su terruño y dota su entorno de sentido. Las coordenadas del ser espacializado en un ahora-sí vivencial en el aquí y en el ahora, devienen lugar por la intencionalidad humana. El espacio se repliega para cobijarle y protegerle.

El ser-en-el aquí percibe una necesidad existencial de pertenencia; por tanto huele, toca, piensa y vive su lugar. El ser-ahí construye su caparazón identitario de su manada, no es un ser el vacío, en una plétora de subjetividad, se echa al hombro la carga social que le corresponde. Traza límite con el otro, crea la frontera y sus barreras. Hilvana su pasado y predica su futuro. Un un-ser-en-el-aquí se apertura y despliega sus potencialidades haciendo del espacio camino, territorio personal y grupal, contaminando el espacio de vestigios humanos, apropiándose de él y donándole un significado.

2.2 Anclarse en el lugar pedagógico

Merleau Ponty sustenta que ver un objeto o bien es tenerlo al margen del campo visual y poderlo fijar, o bien responder efectivamente a esta solicitud fijándolo. Cuando lo fijo, me anclo en él. (Merleau Ponty, 1945:87). Así pues, el lugar pedagógico funge cuando en el se ancla una posibilidad emisora y receptora de enseñanza y aprendizaje, cuando las subjetividades objetivan un fin, una meta que adquiere sentido social para ellos.

En tanto que tengo un cuerpo y que actúo a través del mismo en el mundo, el espacio y el tiempo no son para mí una suma de puntos yuxtapuestos, como tampoco una infinidad de relaciones de los que mi consciencia operaría la síntesis y en la que ella implicaría mi cuerpo; yo no estoy en el espacio y en el tiempo, no pienso en el espacio y en el tiempo, soy del espacio y del tiempo (à Vespaces et au temps) y mi cuerpo se aplica a ellos y los abarca. (Merleau Ponty, 1945:157)

Para García del Dujo y Muñoz Rodríguez (2004), somos en un lugar y tenemos sentido dentro de unos espacios que otorgan significado a nuestras pasiones, sentimientos, actividades, relaciones. El lugar nos marca, condiciona nuestras conductas y pensamientos, lo que se traduce, también en forma de reto, en el hecho de que cualquier transformación socio-educativa debe tener su correlato en una coherente adecuación de la estructura espacial, sin la cual no es factible el mantenimiento de aquella estructura social.

Si tengo mi brazo encima la mesa nunca se me ocurrirá decir que está al lado del cenicero como este lo está del teléfono. (Merleau Ponty, 1945:115)

La escuela naturalmente se arraiga desde un terreno, se proyecta como recinto para la enseñanza, pero este espacio se transforma en paisaje pedagógico cuando nace un patrimonio invaluable social, el maestro forjador de los valores y cultivador de conciencias.

El maestro encanta el aula física de la escuela, ese lugar que no fabrica al otro, si no que permite el nacimiento del ser aprendiz y enseñante. El lugar es la minuciosidad del espacio, es el detalle del habitar que no puedo dejar pasar por desapercibido. El lugar libera, el espacio puede presentar cerraduras, si estoy con el otro, y ese otro está intencionado en habitar otro espacio, mi espacio encarcela sus intenciones, y debo liberarlo a las suyas propias, o estaría seducido a pisar su lugar. El lugar pedagógico requiere está conexión, requiere el tacto adecuado de poder tocar las intenciones del estudiante.

El maestro es el ser central del paisaje pedagógico. El lugar pedagógico incuba dos seres intencionados un maestro orientador y un estudiante aprendiz, ellos representan el umbral que permite la accesibilidad a la escuela. Es la entrada o

barrera que hace que una escuela se llame escuela, sus ventanas son las posibilidades infinitas que teje esa relacionalidad pedagógica.

Lo pedagógico es dado en acto y en potencia, en acto en ahora porque acude a un presente, y en potencia porque deposita la semilla futura que germina a través del saber. De esta manera el espacio pedagogizado, es un lugar heterotípico que posibilita más allá de la adaptación de un área geometrizada, es la posibilidad autónoma que permite ir zurciendo la transformación del ser. El lugar pedagógico se puede caracterizar porque dona centralidad al maestro aprendiz, es el centro, el foco, un acto activo, no un elemento aditivo de la estructura física de la escuela. El lugar pedagógico funge como una escuela que se identifica, y a la vez se diferencia con otras escuelas, porque posee una memoria colectiva que identifica los lugares de la escuela como sitios de transformación que se evidencian en espacios concretos de la escuela.

2.3 El lugar pedagógico-fenomenológico se riega por todos los espacios de la escuela

La cancha de la escuela rural La Josefina, emplazada entre las montañas antioqueñas, podría tener las medidas requeridas para ser lo que supone es una cancha para la práctica de fútbol de salón que, al mismo tiempo, y como ahorro o falta de áreas espaciales actúa como cancha de baloncesto. Este es un espacio social donde se vive la competición, la libertad de la escuela como liberación del aula cerrada. En la semana mayor es una extensión de la parroquia, y suele transformarse en una tierra santa, se considera un sacrilegio que el balón ruede a través de este campo santo; de igual manera moldea los movimientos corporales y regula los lenguajes, no se admiten blasfemias, improperios; y sobre todo los viernes santos no se vería de muy buen modo, que los chicos se sobrepasen con las chicas, puede ser un mal designio, un vaticinio maligno que predice una profecía agorera; puede ser una intriga maléfica contra los blasfemos.

Es un área habita polifacéticamente, en palabras de Tuan (1974:4), dotada de valor, es un lugar y un lugar está contaminado con vestigios humanos; en pocas palabras si nos empeñamos en describir un lugar, debemos tomar la vía indirecta propuesta

por Ernest Cassirier (1967: 46) “... *analizar las formas de la cultura al efecto de descubrir el carácter verdadero del espacio y del tiempo en nuestro mundo humano*”

De esta manera, la cancha podría fungir como lugar pedagógico como extensión del aula como espacio institucionalizado para la clase magistral, en la cancha se resuelven conflictos, se generan pactos, en un partido están implícitos muchos acuerdos, en cierta forma se libera el pensamiento auténtico de los estudiantes.

Por ejemplo, cierto día acompañé un partido como usualmente lo hago. Los niños estaban reunidos en el patio organizando los equipos, sucedió entonces que el equipo impidió a uno de los niños participar en el juego. Intervine a favor del estudiante argumentando que no se le debería negar el uso del tiempo libre; sin embargo, los niños me pusieron al tanto de lo sucedido en el aula. Ellos argumentaban acerca de un acuerdo aceptado por la totalidad del grupo, aclarando que la maestra les transfirió la facultad de no sólo de opinar, sino de actuar frente a las situaciones que afectasen la convivencia. Los niños y niñas comentaron como el estudiante se había negado a realizar las actividades de clase, incluso se había dedicado a charlar e interrumpir la clase. Luego de narrar la situación acaecida en el salón de clases, los niños y niñas en círculo miraron inquisitivamente al estudiante a los ojos, éste viendo la posición decidida del grupo, rompió en llanto, luego se sentó, se tranquilizó y se dispuso a mirar el partido.” (Notas de experiencias pedagógicas en la I.E.R. La Josefina 2017, Emanuel Herrera Moncada)

3. La escuela como lugar, una mirada desde Viñao Frago

Para Viñao Frago (1993-94:20), esta es una de las nociones fundantes de escuela como lugar: “Estudio *ayuntamiento de Maestros, e de Escolares, que es fecho en algún lugar, con voluntad, e con entendimiento de aprender los saberes*” (códigos españoles, 1848:555, t. II. Partida segunda en la ley I del título XXXI) Para Viñao (1993-94:21), que la noción de lugar como elemento característico de la institución escolar, está ya presente en esta definición de mediados del siglo XIII.

Viñao (2008:18) comenta que el cuerpo arquitectónico del espacio de la escuela pudo tener cierta volatilidad causada por el nomadismo de sus actores: “*enseñaores*”, “*maestros cortijeros*” o “*de aldea*”, *itinerantes; preceptores y profesores particulares*

que acudían a los domicilios de las clases acomodada. Desde esta perspectiva, la escuela ha evolucionado desde un nomadismo a un sedentarismo hibridándose con espacios destinados a otros fines (parroquias, catedrales, conventos o ayuntamientos).

Sin embargo, la escuela fue zurciendo el diseño de su propia arquitectura con base a las necesidades de nuevos espacios (administrativos, recreativos, informáticos). Finalmente, la escuela fue perfilando rasgos morfológicos arquitectónicos identificables que la diferenciaban de otros edificios. Estos detalles arquitectónicos fueron imprimiendo más cuerpo con la llegada de diversas propuestas pedagógicas: froebeliana, higienista, deweyana, monumentalista, maquinista, papnotista, entre otras; todas estas propuestas arquitectónicas cargaban una intencionalidad implícita o explícita, que orbitaban desde lo estético a cerramientos pensados para vigilar, dominar y controlar los diversos lugares de la escuela.

Viñao Frago (1993-94:20), se pregunta qué rasgos definen a la escuela como lugar, a qué lugar se refiere, y si es posible una tipología histórica que dé cuenta de la diversidad que oculta dicho término. Al respecto, sustenta que son dos las perspectivas posibles, una relacionada con el nomadismo y la itinerancia: *“allí donde se aprende y se enseña siempre es lugar, se crea un lugar.”*; y otra que conlleva fijación y estabilidad corporizada por una estructura material (Viñao Frago A., 2016:21). En este sentido, Viñao reduce la noción de lugar escolar a los sitios donde se posibilita la enseñanza.

“...A lo más que se llegaba era a aconsejar, como hacía la Partida segunda (título XXXI, ley 2a) que la villa donde se estableciera un Estudio General fuera «de buen ayre, e de fermosas salidas» a fin de que los maestros y escolares vivieran sanos y pudieran *«folgar, e recibir plazer en la tarde, quando se levantaren cansados del estudio»*. Además, debía ser *«ahondada de pan, e de vino, e de buenas posadas» en las que pudieran «morar, e pasar su tiempo sin gran costa»*”. (Viñao Frago, 1993-94:29)

Para Viñao Frago (1993-94:18), la escuela, en cuanto institución, ocupa un espacio y un lugar; es espacio puesto que *está ahí proyectado*, y es un lugar por el hecho de ser un *espacio ocupado y utilizado*. La configuración arquitectónica de la escuela, y su ordenación espacial de personas y objetos, de usos y funciones hacen de ésta un

espacio que, como todos, socializa y educa, pero que, a diferencia de otros, se sitúa y se ordena con esta finalidad específica (Viñao Frago A., 2016:19). Viñao Frago A., (2016:18) supone que: *“La ocupación del espacio, su utilización, supone su constitución como lugar”*.

“En la escuela todo ha de ser modesto. Sólo en los pueblos ricos y en los establecimientos articulares pagados espontáneamente por las familias y sin gravamen alguno de los fondos públicos, pueden exagerarse las comodidades y la ornamentación”. (Viñao Frago A., 2016:49)

Para Viñao Frago A. (2016:19), el territorio y el lugar atienden a dos realidades una grupal, y otra individual. Para el autor la neutralidad espacial no existe, el espacio tiene huellas, símbolos, es un signo que comunica y muestra a quien sabe leerlo, tiene aperturas y cerraduras entre quienes lo habitan, está atravesado por la liturgia y el rito de la cultura propia de cada pueblo, por los poderes ejercidos dentro de ese espacio construido socialmente que ubica, dispone la escenografía o coreografía escolar, jerarquiza los cuerpos y las conciencias.

Viñao (1993-1994:27), citando a Gómez Rodríguez de Castro (1970), afirma que la percepción es un proceso cultural, en este sentido *“no percibimos espacios sino lugares, es decir, espacios elaborados, contruidos”* siendo espacios que *“se rememoran o recuerdan, pero que siempre llevan consigo una interpretación determinada”*.

En primer lugar, la higiene: un sitio elevado, seco, bien aireado y con sol constituye el ideal. Lo que hay que evitar son, pues, los lugares húmedos, sombríos y no aireados (terrenos pantanosos, calles estrechas). Pero la higiene es tanto física como moral. La relación de lugares de proximidad perniciosa constituye, por ello, todo un repertorio donde se entremezclan moralidad y salud: tabernas, cementerios, hospitales, cuarteles, estercoleros, espectáculos, cloacas, prisiones, plazas de toros, casas de juego, burdeles, etc. Junto a la higiene moral y física también preocupaban la seguridad de los niños —el tránsito de carruajes— (Viñao Frago, 1993-94:30-vol. XXII-XIII)

Sin embargo, ese *«salto cualitativo»* desde el espacio al lugar, al cual Viñao (1993-94:18- -vol. XXII-XIII) alude como una construcción, connota una reducción del lugar a un uso de un espacio con un fin determinado; sin embargo, el lugar pedagógico como el lugar propio de la escuela, no es un lugar para protegerse, pero si resguarda

una intencionalidad pedagógica que le permite al ser humano ir más allá sus propios límites.

Desde otra perspectiva, el cuerpo arquitectónico de la escuela como construcción habitada puede devenir un No lugar, como escenario donde el ser no asienta una intencionalidad pedagógica plena. El lugar, por lo tanto, tiene una connotación más profunda, si se trata de una construcción, pero es una construcción que se enraíza y produce identidad al sujeto social.

La escuela pues, en cuanto institución, ocupa un espacio y un lugar. Un espacio proyectado o no para dicho uso, pero dado, que está ahí, y un lugar por el hecho de ser un espacio ocupado y utilizado. (Viñao Frago A., 2016:18)

Para Salmerón (1992) y Vilanou, (2002), en Muñoz Rodríguez (2009:10), el edificio escolar arquitectónico es un lugar de encuentros y desencuentros, donde no sólo prevalece la racionalidad, sino que también se busca la funcionalidad, la sociabilidad e incluso la afectividad y la emoción. En ese sentido, Muñoz Rodríguez (2005:220), sustenta: *“hay espacios que motivan, otros que inhiben; los hay que socializan y otros que aíslan. Y, del mismo modo, hay sujetos motivados o desmotivados, aislados o vinculados, según los espacios vitales y de convivencia que practican.”*

4. Habitus que producen los lugares de la escuela

Desde la mirada bourdieuliana, D'Urso (2011:1) sustenta que, si el espacio físico se define por su extensión territorial, el espacio social se define por las distinciones y las oposiciones de los individuos que viven en ellos. En este sentido, los agentes sociales se constituyen con base al espacio social que ocupan, a su posición con respecto a los otros lugares y a la distancia que hay entre ellos.

Bourdieu, Pierre (2007:119) nos dice que la capacidad de dominar el espacio, está ligado a la temporalidad (capacidad de desplazamiento, o lejanía o cercanía) y a la apropiación de los bienes que el espacio contiene, todo esto depende del capital social que se dispone. Para Bourdieu: *“quien no dispone de capital se aleja físicamente o simbólicamente de ciertos espacios sociales: la falta de capital encadena a un lugar.”* Para este sociólogo, las distinciones físicas de los espacios

vividos no determinan sólo las oposiciones sociales, sino que afectan también el tipo de pensamiento, la percepción y la categorización de las cosas. De esta forma, *las estructuras sociales poco a poco se transforman en estructuras mentales* (Bourdieu, 2007:121).

En latín habitare es el frecuentativo de habere, es decir, tener de manera reiterada, tener en este caso lugar, para adquirir un habitus (Etimologías de Chile, s.d.). En: (Roldán Ruiz & Paniagua Arís, 2014:127)

Para Berger y Luckman, toda actividad humana está sujeta a la habituación. Además, *la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos*. Los autores sustentan como estos procesos de habituación anteceden a toda institucionalización. Las instituciones siempre tienen una historia de la cual son producto y configuran unos mecanismos específicos de control social. (Berger & Luckman, 2003:72-83).

En el caso de la escuela, la denominada cultura escolar alude a una serie de habitus que nacen del pacto implícito o explícito de sus actores. Berger & Luckman (2003:119), sustentan que toda institucionalización, deberá tener un sentido concurrentemente para todos los actores educativos.

Estos habitus consensuados y con sentido para la mayor parte de la comunidad de la escuela, se instauran en su ritualidad cotidiana tomando cuerpo en espacios concretos como el salón de clase, en el rincón de los símbolos patrios, el patio, la rectoría, la tienda escolar, el comedor, la sala de informática, entre otros. Estos lugares producidos por la institucionalidad de la escuela comportan habitus que contienen un "acervo de conocimiento" (Schütz 1962: 7; 2003: 333; 2011: 169), como la sumatoria del conocimiento disponible que una institución social posee en un determinado momento de su biografía.

Para Berger & Luckman (1991:168), es la suma total de lo que *"todos saben"* un conjunto de máximas, moralejas, granitos de sabiduría proverbial, valores, creencias y mitos...En este sentido la escuela está plétora de esos *granitos de sabiduría* como la oración predispuesta de la mañana, la fila de los estudiantes, el correcto porte del uniforme escolar, los honores a los símbolos patrios; y otros habitus de control y

regulación de la conducta humana, como las continuas llamadas de atención para reestablecer el orden, los buenos modales en el restaurante escolar, y otros rituales que se ubican más de la pauta social disciplinaria.

Una objetivación se representa, “al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas...” (Jodelet, 1984: 481, citando a Moscovici, 1976)

En la escuela se da lo que Berger & Luckman, (2003:109), definen como segmentación institucional, en la medida que se pueden posibilitar la reproducción subuniversos de significado segregados socialmente, que resulten del incremento de la especialización en "roles" como el de director de grupo, el personero, el representante de los estudiantes, el jefe de área, el mediador o juez de paz estudiantil, hasta el punto de que el conocimiento específico del "rol", se vuelve completamente esotérico en oposición al acopio común de conocimiento.

“El habitus se define como sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción que caracterizan a los agentes y se incorporan en las personas a través de la acumulación de experiencias...” (Bourdieu 1999b, en Ares, 2010:30)

De igual manera, se forjan habitus que devienen de la exterioridad del recinto escolar con intencionalidades macro devenidas del Campo de Recontextualización Oficial como la estandarización de las competencias de aquello que se habrá de saber, hacer y ser según el nivel de enseñanza. Tanto los habitus a escala micro o macro orientan intenciones y acciones concretas en la institucionalidad de la escuela, pero no todos estos habitus descansan necesariamente en el orden de lo pedagógico.

5. La mirada dialéctica espacial como propuesta para delimitar una noción lugar y lugar pedagógico.

5.1 El rasgo percibido del lugar y el lugar pedagógico

El lugar, como espacio percibido, es un espacio geográfico concreto, concepto estructurante de la geografía (interacción hombre y medio natural¹³). El lugar es pues

¹³ Capel, Horacio (1973:58), “Percepción del medio y comportamiento geográfico”, Revista de Geografía, vol. VII, n° 1, Universidad de Barcelona [http://www.raco. , 58-150 p.

espacio apropiado por la vivencia humana donde el habitante deja la impronta de su marcaje, su identidad y traza frontera territorial.

En este sentido, el entender una noción de lugar como espacio físico concreto, Edward Relph (1976), Tuan, Yori y Muntañola coinciden en que un lugar está habitado de un significado, una interacción y unas experiencias humanas dentro de ubicación simbólica, geográfica natural o arquitectónica concreta.

Por su parte, esa concreción percibida del aspecto físico del lugar, puede relacionarse con la infraestructura de la planta física de la escuela, la frontera concreta que demarca su arquitectura. En esta primera estancia podemos acercarnos a una definición de espacio escolar, que puede, además, ser medido, ser analizado cómo espacio geográfico inmerso en una diversidad de factores ambientales que lo impactan como son la luz, el color, el ruido o el sonido, la aireación, entre otros.

Este entorno percibido no se agota en condiciones naturales, también con lleva a una multiplicidad de propuestas que sugieren un ordenamiento espacial como por ejemplo, la organización intencionada de un equipamiento mobiliario escolar que muchas veces se intenciona con fines de promover un mejor aprendizaje y/o mejorar la convivencia del recinto escolar.

Sin embargo, un lugar pedagógico no se agota en una delimitación física espacial percibida, dentro de esos límites se despliega la capacidad humana de simbolizarse concibiendo este terruño de manera multidimensional.

5.2 El rasgo concebido del lugar y el lugar pedagógico

La noción de lugar, también es un espacio concebido (representación de un espacio) que se entiende desde una construcción social envuelta en una multiplicidad de visiones. Es el espacio mental-pensado-abstracto, interpretado, racionalizado, problematizado y conceptualizado por los “especialistas” “expertos” científicos, filósofos, pedagogos, planificadores, urbanistas, arquitectos, sociólogos, geógrafos que lo geometrizan y organizan. (Lefebvre¹⁴, 2013:92). En este sentido, uno de los constructos significativos importantes a destacar en la definición de lugar es la de ser un espacio apropiado.

¹⁴ Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

En este sentido, la noción de lugar es una porción de espacio apropiado transformado por la acción humana individual o colectiva; es decir, el lugar es un espacio delimitado no sólo por la intencionalidad individual, sino que también se teje con la relación social, convergiendo en sus límites fines socio-culturales, afectivos o económicos, entre otros.

Bollnow (1969:77), sustenta que *“el hombre está ligado en su espacio a un determinado punto de vista”*. Ese punto de vista, es un posicionamiento referencial que en la dialéctica lefebvriana se entiende como espacio concebido. En este, sentido; el lugar continúa siendo un sitio referencial de enraízamiento y orientación, pero no sólo se reduce a un medio como posicionamiento, sino también obedece a un fin.

En este sentido, el lugar no es sólo frontera física, sino frontera que delimita la aspiración del ser humano. Desde esta estancia podemos concebir una noción de espacio pedagógico desde una diversidad de teorías pedagógicas como se ejemplizó en la anterior taxonomía del espacio escolar.

Este rasgo semántico recuperado para delinear la semántica de un lugar pedagógico, se concibe como un posicionamiento por parte de unos seres humanos en un lugar situado que, aunque puede ser la escuela, no necesariamente se restringe a ella. Este lugar pedagógico requiere, además de posición física, disposición pedagógica, requiere entonces, la emergencia de un maestro que contacta con otro *“un ser estudiante”*. Por esta razón, el lugar pedagógico es un espacio concreto que contiene una acción formadora que transforma no sólo el mismo espacio, sino también, al ser mismo.

En términos generales el lugar pedagógico es trascendental no tanto por su posicionamiento, sino por la disposición intencionada de su habitabilidad pedagógica. Por tanto, el ser puede estar posicionado en la escuela, pero se requiere disposición pedagógica; es decir, el nacimiento del ser maestro y aprendiz para que emerja el lugar pedagógico.

5.3 El rasgo vivencial del lugar y el lugar pedagógico

Un lugar es una espacialidad vivenciada, para Henry Lefebvre, este aspecto dimensional espacial, es el más real de los espacios. Allí transita la mayor parte de la

vida cotidiana del ser humano. El espacio vivido, es un espacio de presentación de las subjetividades, el mundo cotidiano del usuario, el espacio, la “experiencia real vivida” (Sterla, 2017:4), es el espacio que Tuan (2004:130), define como “... el sentir que uno tiene hacia un lugar porque es nuestro hogar...”. Es pues, un lugar de realización [...] donde el sí mismo puede desplegarse.” (Dürckheim, Karl 1932-ed.2005: 14).

Este rasgo vivencial del lugar implica un estado ontológico del ser resguardándose, a la manera heideggeriana donde el construir se significa en el habitar mismo. Es pues, un espacio antropológico, porque “*el espacio es existencial*” y “*la existencia es espacial*”. Allí experimentamos los acontecimientos más significativos de nuestra existencia...” Norberg-Schulz, Christian (1992:22)

Tanto la noción de lugar como la de lugar pedagógico son realidades vividas que difícilmente podrían ser *cartografiadas o capturadas en mapas convencionales* (Hiernaux, 2008; en Soja, 1999:276); pero que podrían ser creativamente *practicadas y plenamente vividas*.

La escuela no posee un lugar vivido, sino un hervidero de lugares vividos, llenos de significados sensoriales, estéticos, afectivos, culturales para el ser humano; la escuela, es ante todo un lugar antropológico-social, y también puede llegar a configurarse como lugar pedagógico, si además de su posición arquitectónica escolar, hay disposición pedagógica vivida.

Para Lefebvre, el espacio es el resultado de superestructuras sociales: el Estado y cada una de las instituciones que lo componen exigen sus espacios –espacios ordenados de acuerdo con sus requerimientos específicos (Lefebvre, 2013: 141). Así pues, la escuela, es uno de esos lugares previamente concebidos por el estado; además, se presenta como un lugar percibido desde su forma arquitectónica, siendo concebida desde el estado como un ordenamiento específico; pero también es el lugar vivido habitado por un ser maestro y un ser enseñante.

En síntesis, el lugar pedagógico es un espacio trialéctico percibido, concebido y vivido plenamente por una disposición pedagógica. Así pues, no toda ocurrencia en el espacio escolar, funge necesariamente en el orden de lo pedagógico; y no toda ocurrencia pedagógica funge necesariamente en las fronteras de la arquitectura física de la escuela. Un lugar pedagógico se vive en cualquier lugar concreto como puede

ser el hogar, el espacio público, entre otros. Pero es en la arquitectura espacial de la escuela donde tiene su aparecer natural.

6. No Lugares de la escuela

Marc Augé defiende esta hipótesis: “la sobremodernidad es productora de no lugares”. Desde esta mirada los No lugares, son espacialidades de tránsito donde de cierta manera se pierde identidad. Para Augé, estos espacios no funcionan como lugares antropológicos, es “*un mundo donde se nace en la clínica y donde se muere en el hospital*” (Augé, 2000:83), haciendo posible una etnología de la soledad (Augé, 2000:123). El autor plantea que un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico; un espacio que no puede definirse, ni como espacio de identidad, ni como relacional, ni como histórico, definirá un no lugar (Augé, 2000:83).

Relph (1976), citado por Sterla (2017:6), concibe la naturaleza del lugar como una experiencia y concluye que el núcleo experiencial esencial del lugar es la interioridad existencial. La exterioridad existencial es una experiencia donde la persona se siente separada del lugar. Para Sterla (2017:6), el término experiencia es fundamental en los humanistas, se refiere a las sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, y las relaciones del hombre con el mundo que se relaciona con su entorno a través de su cuerpo y de sus sentidos. Contrario a esta postura, expresa Sanguin (1981), citado por Sterla (2017:6), se encuentran los “no lugares” que consistirían en paisajes uniformes, despersonalizados y por, ello, productores de inestabilidad.

En este sentido, Sterla (2017:6), citando a Relph (1981), observa que el desplazamiento hacia el “no lugar” o el “sin lugar”, lleva a la pérdida de unión del hombre con el medio que lo rodea, llegando a la “toponegligencia” o pérdida total del sentido del lugar, como situación cotidiana en las grandes megápolis, que conllevaría, al surgimiento de una sensación de desarraigo, de desapego.

En cierto modo, el usuario del no lugar siempre está obligado a probar su inocencia [...] Las palabras casi ya no cuentan. No hay individualización (derecho al anonimato) sin control de la identidad. (Augé, 2000:106)

Marc Auge (1992), plantea los No Lugares como espacios de paso o desplazamiento. Hace alusión de estos recorridos, como caminos donde el ser de alguna forma pierde su identidad, y el cuerpo mismo se deshabilita. De esta manera, el individuo debe patentar su identidad con un pasaporte o una certificación que permita el tránsito por esos caminos. Sin embargo, habría que precisar esa ocupación cadavérica de los espacios. ¿Acaso es un No lugar, los espacios de tránsito como el aeropuerto para el turista entusiasmado que se encuentra con una ampliación de su cultura en otro país? ¿Lo es para los que laboran allí, y parte de su vida cobra sentido en este espacio?

El concepto de No lugar de Marc Augé, presenta vacíos, puesto que puede ser reducido a sólo una sensación psicológica, a un sentimiento, la soledad, que puede encontrarla hasta en su propia casa, cuando esta pierde su connotación de hogar. También es necesario aclarar que perder conectividad con el otro, no necesariamente conlleva a una pérdida de identidad. En términos generales se puede rescatar como cualidad del No lugar, la pérdida total o parcial de identidad para la cual ciertos lugares son habitados.

Como se ha sustentado, una característica fundamental de un lugar, es su apropiación; en este caso, una apropiación orientada con una intencionalidad social concreta, cobijada por símbolos y rituales propios del lugar. Por ejemplo, la escuela es un lugar que como otros lugares socializan, perdería identidad si no emergen lugares pedagógicos, pues es un lugar que a diferencia de otros está destinado para este fin, cualquier acción en contracorriente podría considerarse como un no lugar. a apropiación no debe entenderse como la apropiación del espacio físico, sino de sus significados definidos socialmente. Sin embargo, habría que precisar que no todos los habitus institucionalizados y apropiados por la escuela secretan un lugar pedagógico; se ha dicho con insistencia que todo espacio humano socializa y educa, pongo parcialmente en duda esta afirmación que me parece muy generalizante, puede socializar, y para educar habría que analizar si tal cometido se cumple cabalmente. Se podría aludir a los No lugares de la escuela naturalizados socialmente, reflexionemos con algunos ejemplos.

6.1 El virus informático infecta la arquitectura pedagógica de la escuela

La escuela contemporánea, es un lugar conectado virtualmente, lo que muchas veces puede interferir o desconectar la misma interacción pedagógica, sobre todo cuando las TICS no están pensadas pedagógicamente. No se trata de satanizar la herramienta informática, sería ingenuo desconocer que estamos insertos en la sociedad de la información; pero de cierta manera en la sociedad del riesgo también. Uno de estos riesgos, tiene que ver con la despersonalización de la interacción pedagógica. La pedagogía en la sociedad de la información, no puede reducirse a una interacción instrumental, un ser automatizado que se preocupa exclusivamente de los recursos tecnológicos como medio de enseñanza, estos son meros y novedosos utensilios que facilitan el acto de educar.

La pedagogía no puede hacer parte del mundo del espectáculo, de una información afanada que disipa problemáticas de fondo de nuestra sociedad. En ese mundo hacinado de información de consumo, es necesario afinar la mirada para reciclar lo innecesario. La pedagogía debe tener centralidad, no puede desplegarse ante un ser que habita la soledad de la mass media, un ser cosificado que interactúa por un canal virtual.

La pedagogía debe recuperar el rudimento básico de una comunicación cara a cara estando ahí, aquí y ahora bajo la mirada amparadora del maestro, siendo necesario recuperar las presencias de las miradas. Es una batalla para descentralizar la mirada del what's up, del chat, del Face, de los twitters; que con llevan a perder centralidad pedagógica. Al respecto, Sack (1988b:642) se cuestiona el porqué de en estos momentos en que nuestra sociedad tiene más información de lugares, tenemos cada vez más menos sentido de lugar. (En: Nogué i Font: 1989:69).

Estanislao Zuleta (2010:12-13), aludiendo a la tecnología educativa y los métodos audiovisuales, critica una educación que se confunde con información, y que está siendo pensada cada vez más con los métodos y los modelos de la industria, ofreciendo una cantidad cada vez mayor de información en el mínimo de tiempo y con el mínimo de esfuerzo. El autor disiente de este tipo de educación conducida al igual

que una empresa, en términos de producción: *¡mínimo de costos, mínimo de tiempo, máximo de tontería!*

Siendo de gran ayuda de estos utensilios informáticos, y con grandes posibilidades pedagógicas, no puede haber una reducción a éstos, se debe trascender de ser un hombre informado, que además opina, a ser un hombre encarnado en el mundo real que vivencia, que se aventura, que tiene retos y que no sólo es una individualidad inyectada en la masa virtual. No se puede reducir la escuela a la producción de un ser escupitado al mundo virtual, emerge la necesidad esculpirse a sí mismo y tallarse con el otro en vivencias cotidianas reales; ir recuperando estos espacios implica ir asechando senderos por el lugar pedagógico, pues no todo lo que sucede en el recinto de la escuela educa.

La interacción mediada por la tecnología informática, puede ser un arma poderosa como herramienta didáctica, cuidando que no se despersonalice la clase y que no aniquile los lugares heterotípicos de la escuela, aquellos lugares encantados de la infancia donde escuchábamos la narración de esos cuentos clásicos de la humanidad: la Cenicienta, Blanca Nieves, Pinocho... Nuestro salón de clases era transportado a otro mundo al mundo maravilloso de la fantasía. Con miradas asombradas, nos sentíamos elevar del piso en la alfombra mágica de nuestra imaginación, nos evadíamos de la escuela, y aprendíamos de otras culturas, de los heroísmos del hombre donde estaban siempre presentes valores universales. Sin embargo, conforme se va especializando la escuela en áreas y asignaturas, y se va disgregando el conocimiento, esa posibilidad integradora de la vida misma.

Un lugar requiere conectividad, en el sentido de entrar interacción dialógica con el otro o consigo mismo. En el caso de la escuela la conectividad debe estar guiada por una meta pedagógica construida dialógicamente entre un ser enseñante y un ser aprendiz. El recurso didáctico informático o cualquier otra índole, puede ayudar a recabar esta intención, pero no la desplaza. Bárbara Rogoff, exaltando el carácter social del aprendizaje, sugiere que incluso cuando el estudiante trabaja sólo, lo hace bajo la sombra abrigadora del maestro. Las redes sociales pueden producir diversos lugares intencionados, pero corren el peligro, (y eso no es exclusivo de la virtualidad) de crear desconexión pedagógica, un no lugar pedagógico, al actuar como interferentes en el aula.

6.2 Contenedor escolar disciplinario

Se podría mirar la escuela como un lugar de acuartelamiento matizado por estructuras cortantes o herméticas. Desde esta perspectiva, sería una escuela que condiciona los cuerpos para conducirlos lo que se supone es el buen camino, una escuela que impone criterios rigidizados sin el consenso dialógico de la comunidad educativa. En este sentido, Viñao Frago (1993-94:28), siguiendo el pensamiento foucaultiano, califica a este lugar de la escuela como espacio cerrado junto a otras instituciones disciplinarias, de dominación y control, tales como los cuarteles, hospitales o cárceles. El autor argumenta que la gestión racional del espacio colectivo e individual hace de la escuela, un lugar donde cobra especial importancia la ubicación, posición, desplazamiento y encuentro de los cuerpos, así como lo ritual y lo simbólico. En una institución segmentada, parcelada, vigilada y controlada, que ha tomado en gran parte la ritualidad de los conventos: penalizando la curiosidad y la autonomía, para formar un fiel feligrés en una verdad establecida.

Viñao enfatiza que en cualquier proyecto humano, la organización de espacios y tiempos pactados dialógicamente son imprescindibles; de lo contrario se corre el riesgo de ser parte de un proyecto totalitario, en cual no se dispondrían de espacios o de tiempos, pues habría muchas formas de impedir, prohibir obstaculizar con barreras físicas y psicológicas para que cada individuo o grupo sacrifique su propio espacio y tiempo, quedando subordinado al de un proyecto ajeno que no *deja ni resquicios ni intervalos* espaciales o temporales (Viñao Frago A., 2016:18).

Para Viñao Frago A. (2016:19), la manera de enfrentar este peligro, es la toma de posesión del espacio vivido como elemento determinante en la conformación de la personalidad y mentalidad de los individuos y de los grupos. El lugar pedagógico dona al habitante de la escuela el poder auténtico con una posibilidad inminente de ser lo que no es; puesto que el lugar pedagógico es un espacio que debería producir emancipación.

Solo que en el caso de la escuela graduada no había carceleros y reclusos, sino directores y maestros. Y estos tendían a realizar su tarea en el espacio —invisible desde el exterior— del aula. En coordinación y bajo una determinada dirección, pero de modo autónomo e independiente. Nada tiene por ello de extraño que, como dijera Blanco y Sánchez en 1927, el sistema panóptico no fuera aceptado por los maestros

que habían ejercido en escuelas construidas con arreglo al mismo. La idea del todopoderoso y omnipresente vigilante central era aquí inviable. Sólo tendría aplicación en el aula de disposición semicircular o con gradas para clases numerosas. Sólo en este caso era necesario ver con claridad y también, no se olvide, ser visto... Ruffino Blanco y Sánchez (1927:52) Organización escolar. Primera parte; en: Viñao Frago (1993-94:51).

6.3 La escuela como órgano intelectual del estado

Se alude a la metáfora de la escuela como lugar pensado para la formación del ser humano, como espacio social privilegiado donde se derrama el conocimiento y se simulan procesos sociales que preparan al futuro ciudadano del mundo en un entorno recreado especialmente para la igualdad, la justicia y la convivencia. Pero podríamos poner de igual manera en duda ese espacio igualitario generalizado de la escuela, dilucidando su lado oscuro, una escuela moderna inscrita como territorio violento a una escala micro por los roces de convivencia de su entorno inmediato que comienza su batalla en el aula, y trasciende las fronteras hacia una escuela presionada por las bandas, pandillas, actores armados, entre otros; o a escala macro, con un más alto grado de violencia ya no individual, sino colectiva, por ser la escuela, en última instancia desde el planteamiento althusseriano, un órgano intelectual del estado atravesado por un orden político-económico capitalista reproductor de desigualdad social.

“El aspecto más paradójico de todos es que este nuevo tipo de escuela aparece y se defiende como si fuera democrática, cuando en realidad está destinada no sólo a perpetuar las diferencias sociales sino a cristalizarlas ...”
(Gramsci, 1971: 40)

Pol (1996:13) afirma que: *“cierta flexibilidad en el diseño puede favorecer la apropiación o la utilización “perversa” (aunque bien intencionada) de los procesos de apropiación para conseguir algunos objetivos educativos o modelizadores, como en el caso de la escuela”*. Es pertinente, en primer lugar, hacer notar que esas intenciones *perversas*, usualmente devienen como fruto del Campo de Recontextualización Oficial que imprime un dominio legal en la escuela. Al respecto, cuando una propuesta educativa no emerge como iniciativa construida, vivida y padecida por los habitantes de la escuela, emerge un lugar vacío para ese grupo humano, porque no se sienten representados en él, y no sienten ese espacio social como una extensión de sus intencionalidades, llegando a ser muy bajo el nivel de

aceptación. Sucede cuando la escuela recibe un decreto que ordena la implementación de una u otra actividad pedagógica, y tras de ella no existe una historicidad de construcción padecida y polemizada, se reproduce en la escuela un lugar construido con rudimentos extraños y foráneos naturalizados forzosamente, un No lugar de la escuela.

Las propuestas pedagógicas deben ser el resultado de una construcción colectiva, y no hay formulaciones mágicas o dominios legales que transformen fácilmente las comunidades, aun así de se disponga de los recursos financieros. Cuando el dominio legal es impuesto reaparece una estrategia de adaptación. De alguna manera, lo que no es apropiación, podría ser abordado como “desapropiación”, definido por Pol (1996:8), como todos aquellos procesos o medios que hacen que el sujeto, individualmente o en grupo, sienta que el espacio no le pertenece, le es ajeno. En este caso podríamos hablar de lo no pedagogizante de la escuela.

En términos generales, en otros ámbitos por fuera de la escuela, habría que poner en sospecha hasta qué punto el hombre moderno es actor autónomo de aquellos lugares que habita, espacios que seguramente se ven socavados por la presión económica que lo obliga a refugiarse no para la vivencia, sino para la sobrevivencia. En este sentido, pudiese invertirse el análisis en cuanto el lugar apropiado y construido por el ser habitante existencial deviene espacio desarraigado.

La educación, según Dewey (1916:257), procede en último término de modelos proporcionados por las instituciones, las costumbres y las leyes. Siendo los fines generales de las leyes del estado puntos de partida como las planteadas en el clásico de la república de Platón o Aristóteles, el bien, la justicia, el bienestar social. Dewey argumenta que si no conocemos los fines de la educación estaríamos *a merced de los accidentes y caprichos. Sólo conociendo el fin, el bien, tendremos un criterio para decir racionalmente cuáles son las posibilidades que deben fomentarse y qué organizaciones sociales deben ordenarse.* Sin embargo, paradójicamente, Dewey considera fútil establecer un fin último de la educación que subordine a los demás, siendo deber de cada comunidad establecer sus propios fines: *“Una sociedad progresiva considera valiosas las variaciones individuales porque encuentra en ellas los medios de su propio crecimiento. De ahí que una sociedad democrática deba, de*

acuerdo con su ideal, permitir la libertad individual y el juego libre de las diversas capacidades e intereses en sus medidas educativas”.

Sería necesario reflexionar hasta qué punto nuestra sociedad actual permite cumplir los fines educativos propuestos por la pedagogía deweyana, si realmente estamos insertos en esa sociedad progresiva y democrática que permite la libertad individual y el autónomo discurrir de un ciudadano ético. En este sentido, es una ingenuidad generalizar que la escuela moderna necesariamente eduque, puede pensarse en la perversión que encierra como instrumento intelectual de un estado que no necesariamente se fundamenta intenciones altruistas como la justicia, la igualdad, la felicidad, entre otros.

El ciudadano común es usuario de la escuela pública; y por tanto, está condicionado a la calidad educativa que esta oferta, y económicamente está más restringido en la elección de una oferta educativa para sus hijos. Este ciudadano puede tener altas aspiraciones de donarle su hijo *“la educación que se merece”*, asegurarle un bilingüismo, unas interacciones socio-espaciales pléoras de oportunidades para codearse con la crema innata de la sociedad, ¿a ese espacio tiene derecho?, tal vez sí, pero una gran masa de las clases bajas accederá a la misma escuela de barrio que sus padres y abuelos, su entorno, su sociedad, en palabras de Lefebvre secretará su propio espacio; es decir reproducirá su misma desigualdad social.

Sin demeritar, una escuela, que puede ser el albergue, la esperanza, el lugar pedagógico transformador de los niños, se verá vulnerada en sus sueños, en su misión y visión, ante los “otros” que la ponen en riesgo, aquellos desarraigados de la educación que hacen parte del “nosotros mismos” porque son “producto de la desigualdad social”, a esos “otros”, que no alcanzaron la mano abrigadora de la escuela, y que habitan la peligrosidad de la barriada, la peligrosidad de la calle; y a la vez, se yerguen amenazantes ante una escuela que intentan germinar una pluralidad de oportunidades sociales.

De esta manera, el espacio de la escuela reproduce una clase social de pobres para pobres, se organiza el futuro proletariado, se alinean las mentalidades para una sociedad de consumo, en la escuela se consume el discurso del sistema. Al pueblo se le educa dentro de un horizonte capitalista para asegurarle una cotidianidad consumista vendida y explotada, son la mayoría y son los consumidores en potencia,

que se pueden eliminar a sí mismos por alcanzar la más alta recompensa. Así pues, la escuela cae en el peligro de convertirse en una ruina contemporánea, y de convertirse en una máquina productiva que refuerza la desigualdad social.

Se alude a una escuela colonizada por un sistema capitalista que se destaca por la escasez de deseo por acceder al conocimiento, importa los resultados de las pruebas, no el conocimiento en sí, importa centrarse en el simulacro académico, no en las necesidades del entorno, ni en la toma de la conciencia de la maquinaria capitalista, la escuela en estos términos aniquila el deseo de aprender, y el de enseñar también.

El espacio de la escuela colonizado perversamente fosiliza el lugar pedagógico de la escuela como espacio de innovación, como espacio dialógico, como espacio emancipador. La miseria del No lugar de la escuela consiste en ir tras el conocimiento en busca de los resultados de unas pruebas, descuidando los procesos de educativos que tienen que ver con la convivencia, con poner en actividad los valores humanistas altruistas como armas educativas que le educan para la vida, como ser autónomo y adepto de su propia conciencia, no busca adaptar a otro, sino transformarlo.

Para Dewey (1916:29), es mediante la interacción social que al niño se le comunica el sentido de una civilización tan compleja como la muestra que formará parte de su propia disposición mental. Es en la escuela que se fragmentan esas interacciones para ser asimiladas de un modo gradual y graduado, siendo misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente, lo positivamente perverso para que no influyan sobre los hábitos mentales. La selección no sólo aspira a simplificar, sino también a eliminar lo que sea indeseable. De esta forma, se construiría un lugar cotidiano pedagógico por parte de un maestro que se arriesga a practicar una pedagogía liberadora y transformadora.

Meirieu (1998:8) alude a esa sabiduría innata de nuestros estudiantes, quienes se rebelan con lo que nosotros queremos hacer de ellos. Entonces es necesario que ellos piensen bien esa rebeldía para facilitarles su propia revolución, pero con filosofía, para que ellos construyan su propio lenguaje existencial, y no se alineen en la masificación de la mass media, o por un orden sociopolítico y económico. El estudiante necesita la escuela para liberarse de ella, es lugar donde debe recibir el poder necesario para ejercer su propia identidad.

El hombre sólo se convierte en realidad por el hecho de convertirse en un eslabón del sistema. Fuera del sistema es irreal. Únicamente es real en la medida en que es reducido a una función dentro del sistema y se define según las exigencias de éste como homo economicus. Es real en la medida en que desarrollan la capacidad, el talento y las tendencias que el sistema exige para su propio funcionamiento; en cambio, la capacidad e inclinaciones restantes, no indispensables para la marcha del sistema, son superfluas e irreales (Kosik, 1960:64).

Por otro parte, el cuerpo de la escuela está infestado de muchos lugares hechizados; uno de estos lugares que infectan el cuerpo de la escuela son las relaciones de poder que reproduce el sistema capitalista globalizado, Este modelo capitalista dispone de unos pocos actores sociales arriba, y la gran mayoría abajo, incita a la competencia de una lucha encarnizada por ser el mejor en detrimento de sus compañeros de clase, que pasa a ser parte de la “masa”, no como ser humano vecino de la comunidad con iguales derechos. De esta manera, el aula transfigurada en un rin de competencia, agota el lugar pedagógico, el espacio vivido solidariamente con el camarada de la escuela, instalándose los No lugares de la escuela.

Lo que me interesa de Lefebvre, es su revolución al derecho que se tiene de un espacio concebido y vivido para el pueblo, que pueda de alguna manera esquivar un espacio impuesto como producto burocrático. En términos de pedagogía espacial, significa habitar la escuela desde la vivencia misma del encuentro con el otro para crecer dignamente como persona.

El espacio pedagógico de la escuela es un espacio que debe y tiene el derecho a revolucionarse, porque una parcela espacial de ella se produce como parte de entapetado urbano capitalista. La escuela como espacio público no tiene que ser necesariamente espectacular, pero sí de todos. Tampoco se trata de abogar por el resquejamiento del aparato estatal, el estado, es sustentador de este espacio público, representado más como ágora autónoma que como un contenedor disciplinario o instrumento ideológico.

Lefebvre (1974), plantea que las relaciones no pueden existir sin un soporte, siendo éste de tipología material. El autor acuña el concepto de producción del espacio que intenta dar cuenta de la forma en que se expresa la reproducción social. Su propuesta política, el “*Derecho a la ciudad*”, reflexiona la necesidad de las sociedades a producir

conscientemente su espacio desde su diversidad idiosincrática. Para alcanzar este propósito, sería necesario soltarse de la estructura impuesta por las clases dominantes que direccionan perversamente nuestra cotidianidad y nos mueven al interior de un sustrato reproducido en pos de un fin capitalista; en este sentido somos medios que perpetuamos *las mentiras de este poder*, y no somos fines para nosotros mismos.

Planteo la posibilidad de construir lugares pedagógicos que liberen a nuestros estudiantes a sí mismos, a través de una pedagogía no afirmativa de la educación, que devuelva la creatividad, y la sustentabilidad territorial que enfrente el tentáculo del consumismo capitalista. La habitacionalidad de nuestros espacios tiene que ver con una dimensionalidad eminentemente humana, intencionadamente política, en ellos nos movemos o nos mueven. Debemos cuidarnos de una escuela que naturaliza la desigualdad social. La gran preocupación en la escuela no debe plantearse por la lucha para los primeros puestos, es una guerra cuyo final está predestinado, la pregunta debería para que ser el primero, si excluye a mis hermanos que representan la gran mayoría excluida.

La escuela vive en un dualismo que controvierde cualquier filosofía escolar, alentamos la prosperidad socio-económica de unos pocos, y excluimos naturalmente a la mayoría. La escuela es una brizna que mueve aciagamente la tormenta poderosa del embate neoliberal. (Emanuel, 2018)

6.4 Arquitectura construida en otro lugar

Emergen un lugar en la escuela, sin causa y fin, donde se fabrican procesos alienantes nutridos de indigestos contenidos que no incitan a un aprendizaje significativo en el estudiante porque no nacen como una necesidad, como un compromiso o no son lo suficientemente desafiante para estimular el desarrollo del pensamiento crítico, o incentivar la innovación o el emprendimiento. En este sentido se produce lo que Freire (1985) denomina la educación bancaria, un intercambio de un contenido académico por una nota académica. Aquí tienen lugar los copiosos “*proyectos obligatorios*” que causan raponería temporal a la escuela, propiciando lugares comunes por los cuales habría que transitar, son lugares donde se ha olvidado la meta y también la causa, están desprovistos de filosofía, se olvidaron los problemas originales, pues se impusieron a la fuerza. La obligatoriedad de los

proyectos devoró insaciablemente las ideas y la filosofía de los agentes educativos. Parfraseando a Estanilao Zuleta, en su texto Educación y Democracia, la educación como una ensalada que tiene de todo, pero no sabe a nada, exaltando la posición del estudiante, quien vomita la tarea, para luego echarla al olvido. Olvidando que independientemente del proyecto escolar, el estudiante se proyecta como proyecto autónomo.

Mientras uno no sepa por qué menos por menos da más, no hay una apropiación del proceso que conduce a dicho resultado, lo cual demuestra que también las matemáticas pueden ser un dogma, al igual que la religión o la historia sagrada. (Zuleta, 2010:12)

Freire y Shor aluden a esas clases donde el *alumnado guarda silencio porque ya no espera que la educación incluya el placer de aprender (...)* *Espera tan sólo que la voz monótona del profesor llene la larga hora de clase* (Freire, P., & Shor, I. 2014: 193). Por una parte, Ira Shor (2014:31), habla de la reducción de un alumnado que ha sido acallado, habita la clase con desdén porque está sometido a clases expositivas y pruebas del currículo oficial para acostumbrarlo a obedecer la autoridad. Por la otra, un maestro *sobrecargado* que lidia con demasiadas clases, con demasiados alumnos, y con demasiado control administrativo. Un maestro que utiliza *una arquitectura construida en otro lugar*, simplemente relata las conclusiones a las que se ha llegado en otro lugar, al lado de un estudiante estudia de memoria lo que se le ha vaciado. (Freire, P., & Shor, I. 2014: 193).

Ira: ¿Quieres decir que las escuelas están montadas como sistemas de distribución para comercializar ideas oficiales y no para desarrollar el pensamiento crítico? (Freire, P., & Shor, I. 2014: 26).

Paulo: ¡Exactamente! Y otra cuestión es que, cuando debemos separar el hecho de producir conocimiento del de conocer el conocimiento existente, las escuelas se transforman fácilmente en espacios para la venta de conocimiento, hecho que corresponde a la ideología capitalista. (Freire, P., & Shor, I. 2014: 26).

Pol alude a estos lugares de dominación legal que direccionan una apropiación forzosa. El autor no considera un proceso de apropiación cuando se condiciona “a priori” intentos fallidos para apropiarse de un espacio, lo que denomina una

“perversión”: *“Si no existe una apropiación de la propuesta y, por tanto, una recreación colectiva del significado del lugar -coincidente o no con la que se ha pretendido de antemano- el lugar no penetra en el tejido social como se pretendía”* (Valera, Freixes y Pol 1988, 1990, Valera y Pol 1992, en Pol 1996:12).

Con una arquitectura importada de otro lugar, recalcan Freire y Shor (2014: 22) no es posible pretender que haya motivación por parte de los estudiantes en el aula, cuando el maestro empieza la lección. Estos autores relevan la importancia de poner en diálogo a los estudiantes en su lenguaje y dentro lo contextual de su vida cotidiana; además sugieren que los maestros sean investigadores, y la primera investigación que deben tener es conocer a sus estudiantes, una manera sencilla de hacerlo es escuchándolos. De esta manera, para pedagogizar el espacio de la escuela, es necesario hacer emerger un pacto dialógico-pedagógico que posibilite un encuentro natural con el otro en su contexto original.

7- El lugar pedagógico como espacio de transformación

7.1 Determinismo o libre albedrío

Sartre (1954:267) sustenta que el hombre no es más que sus actos, es un proyecto de sí mismo, en la medida que no simplemente nacemos predestinados o determinados por un hado divino, nos hacemos, y este es nuestro mayor heroísmo. Sartre sostiene que el hombre padece una condena que lo angustia, ser libre para elegir, porque una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace. Para este filósofo, el ser parece navegar entre dos nadas porque nada es el pasado, porque ya se fue, y nada es el futuro porque es inaprehensible. Para Sartre la condición primera de la acción, es la libertad.

Sartre cree en un ser no siendo para poder ser, por eso es nada, porque si fuera algo, entonces no fuera un ser posible, seríamos en definitiva un acto presente escurridizo. Para Heidegger el Dasein es un «ser-ahí», arrojado al mundo como «eyecto», para Sartre el humano en cuanto «ser-para-sí» es un «pro-yecto», un ser que debe «hacerse». Ese “ser ahí”, eyectado que pareciera flotar en la nada preguntándose por sí mismo, tiene la posibilidad de ser proyecto. Aunque sea un ser contingente, no trascendente amenazado por una posibilidad que parece abandonarlo y relegarlo a

su propia responsabilidad, un “ante que” que le puede angustiar y poner en crisis; es un ser cabalgando para “poder ser” “ser en el mundo”.

Pero la libertad no tiene esencia. No está sometida a ninguna necesidad lógica; de ella debería decirse lo que dice Heidegger del Dasein en general: «En ella la existencia precede y determina a la esencia». La libertad se hace acción y por lo común la alcanzamos a través de las acciones que ella organiza con los motivos, móviles y fines que implica. (Sartre, *El ser y la nada*, 1954:270)

Por otra parte, el determinismo del ser humano se ha debatido básicamente desde dos escenarios antagónicos: un escenario teológico, que ubica al hombre en lo extra mundano. En ese sentido seríamos marionetas de un plan divino previamente diseñado en la mente de un creador omnisciente que es el camino, la verdad y la vida, y nos ahorra el esfuerzo por la indagación de una fuente originaria. Y otro escenario ilustrado positivista, que nos reduce a un embrión que evoluciona en forma ascendente adaptándose a su medio. Ambos escenarios determinan no solo al ser humano, sino a la naturaleza misma.

El hombre le da un sentido al mundo, el hombre no es un elemento más dentro de la naturaleza. Los hechos del mundo se humanizan, entonces ocurre la tragedia, el drama humano, y desde luego, el hombre también concientiza que somos un ser para la muerte, esa es la realidad más palpable y trágica del hombre. Así pues, la muerte se nos presenta como la posibilidad más segura de todas las posibilidades. Esta reflexión precede a lo que pudiésemos llamarla una mirada desencantadora de la fenomenología, actitud desencantadora frente la existencia, el Dasein heideggeriano: ser-ahí- arrojado al mundo.

Pero el futuro tampoco existe en el aquí y en el ahora. Acontecemos como espacio y tiempo vivido, asumiendo riesgos en medio dos nadas. Una “nada” de carácter histórico que deja rastros en ser y en el mundo. Puede surgir una pregunta a ese argumento ¿cómo puede ser “nada” algo que deja huella? Desde mi perspectiva fenomenológica, el pasado en totalidad vivencial no existe, intentar recuperarlo es imposible. Incluso, no es posible percatar la totalidad de lo que nos pasa en este momento. El futuro existe como imaginario, pero este imaginario es siempre presente, y no ocurrirá exactamente con su totalidad vivencial. Desde la física relativa

y cuántica se argumenta, por lo menos desde lo teórico la posibilidad de la regresión hacia el pasado o un adelanto a tiempo futuro, eso ocurrirá cuando se logre desfragmentar la materia a nivel molecular, para alcanzar velocidades vertiginosas o teletransportadas.

La clásica y reiterante pregunta sobre el determinismo y el libre albedrío, es una pregunta desde mi modo de ver no puede resolver en uno de sus extremos. No tenemos esa total libertad sartriana, porque somos producto de una conquista humanizada del mundo, porque un desastre natural, se nos vuelve tragedia humana, y las cosas simplemente no pasan y ya. No somos una tabla rasa que apareció de la nada. Tenemos una conquista genética, hemos configurado nuestro propio nicho humano, somos poseedores de no sólo de un cuerpo genético, también de una familia, un padre, una madre y un hijo, y estos nos condiciona de cierta forma. En suma, somos influenciados por múltiples factores endógenos y exógenos.

De igual manera, no creo que estemos predestinados al paraíso o fuego eterno por nuestras acciones, más bien sería necesario conocer nuestros condicionantes para ejercer nuestra libertad, una libertad donde está presente el otro, no el otro exclusivo como nuestro infierno, sino también como posible liberador.

Si bien es cierto, el ser humano como integralidad contiene principios lógicos propios de su naturaleza biologicista terrena, lo humano no se reduce a un embrión que evoluciona en espera de un despliegue de formas y estructuras orgánicas complejas. Lo humano obedece también a principios subjetivos que penetran su realidad subjetiva- corporal. El hombre pensado en su integralidad, se tipifica como tal por su tendencia a resignificar, simbolizar y secularizar su estancia. Incluso, el hombre mismo puede reidificar su propia existencia, liberarse mediante su propia construcción humana. En resumen, tener conciencia de los condicionamientos puede ser una forma posible de libertad.

De otro parte, encontramos aquellos que significan la cualidad humana como una trascendencia de su carne, una extensión como ser ideal, psíquico, racional o espiritual constituyente de una sustancia inaprensible álmica que coloca al ser humano en un plan extra mundano. Tal vez la tarea de semantizar aquello que prevalece cuando hacemos referencia a lo humano, nunca podrá llevarse a cabo en su plenitud, pues el hombre siempre se nos presenta como un proyecto inacabado, o

mejor aún, un ser que ansía una continuo proceso de perfectibilidad. Tal situación, hace que el ser humano frente a cualquier significado, quede expuesto a fisuras significativas de algo que también es, y que su lenguaje no alcanza a comunicar, por la imposibilidad de todo lo que fue, es y posiblemente será. Estos dos paradigmas, colocan al hombre frente a la bizantina discusión de su libre albedrío o determinismo, como materia subyugada a las fuerzas propias de la naturaleza, o alma pensante liberada de un organicismo, que intenta atrapar la esperanza humana. No se trata pues de dilucidar tal antagonismo, digamos que lo propiamente humano, orbita precisamente en este hecho concreto: poseer la capacidad de tomar conciencia de sí, lo que le ha permitido superar su fisiología primitiva. Igualmente, le permite ubicarse de una u otra manera como ser diferenciado tan polifacéticamente, que es poco posible aprehenderse a sí mismo como aquello que es: un ser humano. De aquí que su significado, escapa a un análisis de laboratorio, y cualquier mirada no alcanza abarcar la complejidad humana. La conciencia, ubica al hombre también como aquello que todavía no es, pero que se halla explicitado en su intencionalidad, puesto que el hombre se futuriza, y siente el yugo de su acervo cultural y de su porvenir sobre su cuello.

El hombre no es ser mediatizado como cualquier objeto del mundo, en cierta medida el hombre es producto de la naturaleza, pero también es constructo de sí mismo, parte del ser humano, es creación de sí mismo por la capacidad de concienciarse como distinto, como ser intencionado, como ser crístico, como proyecto inacabado, que tiene el deber ser ético de continuar constituyéndose como ser humano. Éste se lee a sí mismo como centro del universo, todo lo que se le es dado a su conciencia parte y llega a sí mismo.

De otra parte, el hombre como ser social, genera una conciencia periférica que lo contrasta con el otro, y lo otro, y al mismo tiempo es capaz de conservar una memoria que deja una huella histórica y lo inserta en una tradición, mucho más allá de su genética. El mundo también acontece como relacionalidad, es así, que el otro y lo otro entran en contacto y se trasforman, y en esa relación intersubjetiva, se construyen los nexos culturales que representan vivencias de cómo me presento al mundo ante los demás, y mi intencionalidad alcanza un sentido mancomunado, mis vivencias se viven con el otro en oposición a... o común acuerdo con..., porque vivenciamos una realidad que se no es dada a todos como común denominador.

Fullat (1997:17), sostiene que, en el acto de ser consciente de algo, el hombre abre la posibilidad de quedar libre de ese algo, ya que ser consciente de una cosa, consiste en no ser dicha cosa “*Conocemos las cosas del mundo porque éstas son la prolongación de mi carne. El mundo es mi cuerpo exterior; que solo artificialmente puede pensarse como objeto. Con todo, somos mundo, pero no somos el mundo; comprender algo es acogerlo en nuestra carne. Somos exterioridad, pero igualmente interioridad. La carne o cuerpo es el lugar del entronque entre ambas*”. Tal posición, a mi modo de ver, no se podría interpretar de manera absolutoria, pues no todo lo que concienzamos, nos genera un acto liberador, puede al contrario, hacernos presa de una intencionalidad difícil de evadir, ya sea por un deber ser o una conciencia social. En suma, tener conciencia nos puede liberar o encadenarnos en una rigurosidad moral autoimpuesta, en aras de respetar el límite socio-cultural.

Una vez que una vivencia, se da a la conciencia, y entra hacer parte del mundo vivido, nada asegura la liberación de tal vivencia. El ser en su mundo, discurre desde lo que le sucede y desde lo que hace que le suceda, es un ser en búsqueda que también tiene el deber de resolver las profundas problemáticas de su existencia desde aquello que el considera deseable, bueno o justo. En esta disyunción, se pone en juego su desmesura, como ser animalizado o como ser emancipado civilizatoriamente.

El anthropos como ser, busca estar mejor, evolucionar en todos los ámbitos. Éste se presenta, como una incógnita que no se resuelve definitivamente desde la reflexividad racional, o desde su aparecer subjetivo. El anthropos obedece a una forma inacabada, que se replantea sempiternamente. En definitiva, el ser humano no puede librarse de su construcción socio-cultural, éste le deja una marca indeleble que parece inflamarse con el potencial que tiene para simbolizar a su entorno, y así mismo, como algo distinto de lo que es, él humaniza su mundo objetual, y el mundo de la naturaleza se reordena subjetivamente, para que como ser humano pueda desplazarse en él con soltura.

Tanto el mundo que llamamos objetivo, como el propio mundo interior y la relación intersubjetiva, tienen un modo de darse inesperado, la reconstrucción de la realidad de la vida cotidiana en el ser humano, se da de una manera inaprensible para el intelecto, y se necesitarían infinidad de modelos educativos para cada caso en

particular. Se trata entonces en dejar abierto preguntas de fondo, más que tener un recetario de respuestas ya preconcebidas desde la racionalidad adulta. Este mundo incluye lo rutinario y lo inusual, lo mundano y lo sorprendente, y las personas están inmersas en él, y en él y a través de él transcurren sus vivencias.

No existimos en el mundo en uno de los polos opuestos, no estamos confinados a un determinismo extremo que nos convierte en esclavo de sí mismos y de nuestra sociedad. No gozamos de una total libertad, pero podemos acceder a ella, teniendo no sólo cuenta el choque con el otro, sino con sus entornos. En suma, el hombre no es libre, pero puede llegar a conocer sus límites, conociéndolos puede transformar y direccionar de alguna manera su destino, y de esta manera se convierte en gestor de su libertad. De igual manera, hay un componente ético cuando decidimos dentro de nuestras posibilidades de elección, afirmar, negar o incluso evadir me hace responsable no sólo de sí mismo, sino de la humanidad.

Examinemos más de cerca esta paradoja: la libertad, al ser elección, es cambio. Se define por el fin que pro-yecta, es decir, por el futuro que ella ha de ser. Pero, precisamente porque el futuro es el-estado-que-no- es-aún de aquello que es, no puede concebirse sino en estrecha conexión con aquello que es. (Sartre, El ser y la nada, 1954:305)

En la escuela se apropian representaciones sociales, que tienen como finalidad adaptar o determinar un tipo de ser humano según una necesidad social coyuntural. De esta manera, la escuela ordena los cuerpos y las conciencias moldeándolos con un propósito afirmativo para una sociedad que no se sabe con certeza cuál será. El lugar pedagógico no debería depender de condicionamientos temporales pasados o certidumbres futuras, porque como maestros no podemos educar para tiempos inciertos, pero si desde valores atemporales.

7.2 Habitar su lugar es la posibilidad del Dasein de poder escapar de su condición de arrojado

Pensar en el hombre como ser libre, ha sido una reflexión en continua disputa a lo largo de la historia. La reflexión de un hombre que oscila entre el libre albedrío y el

determinismo tiene sus argumentos potentes ¿cómo ser libre si está sometido a una genética y a una estructura social?

Hemos recreado nuestros propios dioses, y nos hallamos autorregulamos por un sistema de valores que nos permiten la convivencia. ¿Qué significa ser libre?, puede ser la posibilidad de conocer la propia estructura que nos hemos impuesto., nuestras propias limitantes, y la posibilidad de por lo menos cambiar alguno de estos dispositivos de control, también intentar emanciparnos de las cadenas creadas por nosotros mismos como especie. El ser humano, es humano en la medida que puede vivir con una libertad regulada, pensar en el hombre desde uno de los extremos; libertad total o el determinismo alienante extremo, es inconcebible. Hallar este punto de equilibrio justo sería una de las tentativas trascendentales de la educación de un pueblo.

Aunque el ser humano tiene un origen como los demás seres de la naturaleza, esa relación con la naturaleza y con su propia especie se complejizó de tal manera que en palabras de Kosik (1960:82), *el hombre es inconcebible sin su realidad humana-social que el mismo crea*. Este autor sostiene que el humano supera su propia naturaleza y es capaz de comportarse libremente con sus propias creaciones, logra distanciarse de ellas, se plantea el problema de su significado y trata de descubrir su propio lugar en el universo. Digamos que en el ser humano está latente su espíritu libertario, pero que igualmente enfrenta un peligro, verse sometido a la condena de sus propias creaciones.

El ser humano como creación histórica ha recogido experiencias culturales que construyen su subjetividad. Jodelet (2008:52) nos dice que estas pueden ser de naturaleza cognitiva y emocional, dependientes de una experiencia en el mundo de vida, y de *estados de sujetamiento o de resistencia*. De esta manera, sustenta Jodelet, que sería necesario distinguir representaciones en las cuales el *sujeto elabora activamente de las que el mismo integra pasivamente, en el marco de las rutinas de vida o bajo la presión de la tradición o de la influencia social*. En ese sentido Jodelet (2008:41), citando a Foucault (2001b:1041), comparte la idea de que *"El sujeto tiene una génesis, tiene una formación, tiene una historia; el sujeto no es originario"* (Bataille, Blanchot y Klossowski). Para Jodelet (2008:40), citando a Guattari (1986), las formas y las figuras de la subjetividad son creadas y modeladas

en el devenir histórico por las condiciones sociales y las instituciones, los denominados "*equipamientos colectivos de subjetivación*".

Jodelet (2006) nos reitera diferenciar aquellas experiencias que no sujetan a una cultura, imaginarios y representaciones sociales que recaban nuestro ser social, de aquellas experiencias que nos alejan de nuestro ser originario cultural, humano, libre, democrático que se yerguen como imposición dada por una tradición rezagada o una ideología determinada.

Jodelet (2008:40), siguiendo a Deleuze y Guattari (1980), alude a la emergencia del sujeto moderno del sistema capitalista que se concibe desde dos paradigmas: el de la servidumbre, que deriva del latín *servus*, el *avasallamiento*, y el de la sujeción, el *sometimiento* del individuo a reglas y a objetivaciones de las instituciones. Estas posiciones desde Jodelet, intentan dar *muerte* al sujeto (Jodelet 2008:4). Jodelet considera que el actor social reproduce un rol subordinado guiado por normas dominantes basadas en los imperativos del poder y del lucro. En oposición, Jodelet, sustenta que la noción de agente desarrollada en la tradición inglesa inspirada por (Giddens 1982, citado por Jodelet 2008:44) presenta al individuo como sujeto que puede emanciparse escapando de su pasividad ante las coacciones del sistema; siendo un sujeto decisor de sus acciones.

Desde la perspectiva heideggeriana, el hombre está arrojado al mundo y también a las posibilidades de éste, estando indefectiblemente condenado a la nada, a su muerte, a decidir y a llevar una vida auténtica o inauténtica. Esta libertad del hombre le condena a masificarse, de cierto modo a perderse a sí mismo en la nada, en la multitud. Se sujeta desde una conciencia dócil, a un universo cósmico, a un mundo centrado en el tener. De esta manera, el hombre se entrega su subjetividad a un tercero, a través del confesionario, la fe ciega, al juez del más allá, a la ciencia, al psicoanalista. Es un *Dasman*, que pierde la responsabilidad de su libre albedrío, de conducir su propio destino, de abrirse al mundo, desplegando sus infinitas posibilidades. La autenticidad es la tensión de lo determinado, es decir como proyecto, escupitado al mundo, puede proyectarse a sí mismo a través de una vida

auténtica, el hombre auténtico tiene una conciencia intencionada, su realidad es posibilidad, su ser, luz que alumbra a sí mismo y al mundo. El hombre auténtico tiene centralidad y posibilidad. Construye su propio lugar y lo habita iluminándolo con su propia intención.

En este sentido, Solari (2010:299), sustenta que, para Heidegger, *el hombre está arrojado al mundo, estado de yecto; sin embargo, la realidad es apertura de posibilidades*. Una posibilidad, es la de poseer y ser poseído por su lugar propio. Es el Dasein que se espacializa “...no simplemente porque tenga un lugar en el espacio como un ente que “está ahí”, sino porque está colocado, instalado, adecuadamente emplazado y puesto. Tiene su lugar propio.” (Heidegger, 2003: 111-115; en: Paniagua Arís, 2013:12). Es decir, habitar su lugar es la posibilidad del Dasein de poder escapar de su condición de arrojado. Es por esto que “... el hombre, para habitar, crea lugares...” (Heidegger 1969: 21-33).

En este sentido, Otto Friedrich Bollnow (1969:241-249), nos dice que estar en el mundo, significa *ser en un espacio intencional [...] Ser en el espacio propio es enraizamiento, habitar, pertenecer a un sitio determinado, a un lugar, mediante el cual estar enlazado al mundo; mientras que ser en el espacio impropio es extrañamiento...* (Morales, 1999:168-180; en: Roldán Ruiz y Paniagua Arís, 2014:127)

Para Lefebvre (1974a:119-120), el hombre total es el sujeto y el objeto del devenir. Es el sujeto viviente que se opone al objeto y supera esta oposición. [...] Es el sujeto de la acción, y al mismo tiempo el objeto último de la acción. [...] El hombre total es el hombre “desalienado”. [...] El fin de la alienación humana será “la vuelta del hombre a sí mismo”. [...] (Lefebvre, 1974a:119-120)

La discusión del ser determinado, adaptado o transformado es también polemizada por el existencialismo sartriano. Sartre (1973:3), expone como primer principio existencialista que el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. Sin embargo, el hombre tiene una posibilidad proyectarse hacia un porvenir. Por esta razón, según Sartre (1973:3) *el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es, y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia*. Pero Sartre aclara que esta no es una responsabilidad individual, sino que es

responsable de todos los hombres, porque *elegir ser esto o aquello, es afirmar al mismo tiempo el valor de lo que elegimos, porque nunca podemos elegir mal; lo que elegimos es siempre el bien, y nada puede ser bueno para nosotros sin serlo para todos [...]* Así, nuestra responsabilidad es mucho mayor de lo que podríamos suponer, porque *compromete a la humanidad entera* (Sartre, 1973:3-4). Es decir, cualquier decisión humana compromete a la comunidad de los hombres. Sartre sostiene que el hombre padece una condena que lo angustia, ser libre para elegir, porque una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace. El hombre para Sartre, no es más que sus actos, es un proyecto de sí mismo, en la medida que no simplemente nacemos predestinados o determinados por un hado divino, nos hacemos, y este es su mayor heroísmo.

Sartre (1973:4) sustenta que no propone un quietismo de desesperación, porque si todas las soluciones están cerradas, habría que considerar que la acción en este mundo es totalmente imposible y desembocar finalmente en una filosofía contemplativa, lo que, además, es un lujo. Dice Sartre (1973:2), que en última instancia lo que “asusta” es la posibilidad que tiene el hombre de elegir. Para Sartre (1973:3), el hombre, empieza por no ser nada; es decir, significa que el hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo, y después se define. Para Sartre (1973:14), el único universo que existe es la subjetividad humana, *un ser que existe antes de poder ser definido por ningún concepto, y que este ser es el hombre, o como dice Heidegger, la realidad humana.*

7.3 La escuela como lugar pedagógico transforma, no adapta ni determina

Como habíamos planteado la apropiación de un espacio lo denota como lugar. Sin embargo, habría que prestar atención en esas formas de apropiación. Una de esas formas alude a una apropiación que pretende consciente o inconscientemente determinar una acción. En este sentido, Pol (1996:28), afirma: *“la apropiación nos sirve para explicar, comprender y por tanto en la medida de lo posible predecir comportamientos, actitudes, vivencias”*. Habría que afinar la mirada con estas posiciones deterministas, aunque si bien es cierto, las maneras de habitar pudiesen desplegar un adivinamiento predictivo de comportamientos espaciales; siempre emergerán muchas excepciones a las tendencias impulsivas de su habitar. Paradójicamente, un determinismo dejaría el esquema de acción-transformación sin

piso, más bien entendido en acción-adaptación para uno fines sociales de carácter afirmativo.

Por su parte Lefebvre (1971^a:186) refiere el término apropiación, como un concepto distinto a propiedad: “*se trata del proceso según el cual un individuo o grupo se apropia, transforma en su bien, algo exterior...*” Lefebvre vislumbra la necesidad de una (re)apropiación, en el sentido de asumir la ciudad, los espacios públicos como lugares donde se construye la obra para el disfrute, la creación colectiva de los ciudadanos, la democracia participativa mediante la cual los ciudadanos deciden e intervienen por y para su espacio. (Lefebvre, 1974:23).

Lefebvre alude a la apropiación negativa como la dominación del espacio impuesta a las posibilidades de una apropiación positiva. En esta línea de pensamiento, el de la apropiación negativa, emerge muchas veces una escuela como órgano ideológico controlado por el es, es un espacio dominado, controlado y regulado para servir a las intenciones de la maquinaria que la sostiene: el capitalismo. En este sentido la materialidad de la escuela, padece también una guetización, presentándose mejores suelos, tierras mejor abonadas que incentivan mejores resultados que la escuela pública. En términos empíricos la infraestructura elitista del espacio de la escuela privada provee no únicamente un mejor sustrato material; sino que produce una amplia y más rica posibilidad de interacciones sociales, y menos amenazas de un entorno que se encuentra en términos de seguridad mejor defendido de la inequidad y la desigualdad social.

En la escuela arranca la competencia por el ascenso social, se naturalizan los estímulos para los mejores. La escuela privada suele poseer contenedores mejor “nutridos”. La desigualdad social está determinada de antemano. En la competencia está implícito el artilugio malvado, la exclusión del otro, difuminándose la solidaridad social, puesto que a la meta del primer lugar sólo le llega a una persona.

De esta manera, el estado reproduce en la escuela, lugares fundados sobre el modelo de las relaciones de poder, que no son más un modelo de dominación, que enseña y replica la jerarquización social que naturalmente habla de un control espacial estandarizado por el estado. Esto tiene repercusiones funestas, porque reducen los procesos pedagógicos a una incitación para que los estudiantes descolen meritocráticamente. De igual manera, aniquilan los sueños personales de los

estudiantes, viéndose obligados a consumir, lo que en el menú de la sociedad les ofrece. El menú le resulta poco sugerente; además de someter al estudiante a una competencia que convierte a su compañero en opositor.

En la escuela se apropian representaciones sociales que tienen como finalidad adaptar o determinar un tipo de ser humano según una necesidad social coyuntural. De esta manera, la escuela ordena los cuerpos y las conciencias moldeándolos con un propósito afirmativo para una sociedad que no se sabe con certeza cuál será. En este sentido, Dewey (1916:56) critica la mirada que se tiene del niño como ser inacabado, como un adulto en potencia que se prepara para un futuro promisorio, como candidato colocado "en la lista de espera" para "otra vida". Por su parte, Meirieu (2013:8), alude a un aprendizaje de parte de los niños como una forma de sumisión frente al adulto. Para Dewey, estas posiciones tienen un carácter negativo y privativo del crecimiento porque el niño ante todo vive en tiempo presente.

Vivimos en un océano de necesidades que no son básicas ni necesarias para la existencia humana. Esa sensación negativa de no estar completos de algún capital simbólico, material o cultural, que incita el consumo desenfrenado de nuestra sociedad plástica banalizada y estereotipada por las necesidades puestas en la mass media. Esta perspectiva basada en el consumo afanado, entra naturalmente a formar parte de los proyectos de vida de los estudiantes. Muchas veces, las familias de los estudiantes ven como un acto subversivo si sus hijos optan por una formación en las *ciencias blandas* como la música, el teatro, las artes plásticas, o saberes humanísticos como la filosofía, la ética, la sociología entre otros, pues consideran que van en contra corriente de esta sociedad de azúcar, o forma parte de la locura juvenil pasajera porque se corre un alto riesgo de garantizarle la vía del fracaso socio-económico.

Freire, refiriéndose a la pedagogía liberadora, se pregunta en Miedo y Osadía (Freire e Ira, 2014:150) qué hace que un maestro dialógico sea riguroso, contestando que es aquel que, no dejando de ser maestro, provoca un contexto de igualdad, libertad, democracia y autoridad. Freire reflexiona sobre la dificultad enorme que debe enfrentar el maestro liberador, en el sentido en que la escuela alberga estudiantes con el peso de la tradición que plantea que el conocimiento está en el maestro, y él es el responsable del conocimiento.

Freire (2014:143) crítica una forma de ver la escuela desde la perspectiva capitalista; un maestro depositario del conocimiento como un gran libro que contiene un gran volumen, siendo grande o pequeño, *un kilo y medio de sabiduría y treinta dólares de conocimiento*, como si el problema del conocimiento fuera de otro, tuviese un precio y fuera intercambiable como una mercancía. Freire habla de la paradoja de un maestro que puede desaparecer, y convertirse al mismo tiempo en un estudiante que aprende, de la orientación crítica de una clase que puede conducir a que los estudiantes den muerte al maestro; es decir, se conviertan en maestros.

Cuando el estudiante logra escapar del formato rígido de la clase, se libera a sí mismo permitiendo la emergencia del ser maestro y aprendiz, el lugar pedagógico. Emanuel Herrera Moncada

“...el espacio organizado por el hombre es como las demás estructuras sociales, una estructura subordinada-subordinante, y como las otras instancias, el espacio, aún sometido a la ley de la totalidad, dispone de una cierta autonomía” (Santos, 1978:145; en: Lobato Correa, 1995).

Nuestros estudiantes no deben ser competentes, deben ser humanamente sensibles, felices y libres. El mayor fracaso escolar es aquel donde el ser humano se haya ocupado productivamente haciendo lo que no quiere. Nuestros estudiantes enfrentan un dilema, en ser lo que quieren ser, o simplemente en obligarse a una articulación forzosa de las representaciones sociales que imperan para no quedar fuera del mercado laboral. Deben de orientarse a la demanda del medio; al contrario, seguir su propia ruta significaría un sendero inseguro que podría conducirlo a la exclusión social. No educamos para la emancipación del estudiante, lo configuramos para su inserción productiva.

Es necesario advertir que la apropiación no debería conllevar necesariamente a una manipulación perversa reproductora de un ser afirmativo para unos fines ajenos. Aunque Dewey (1916:19-28), acepta que la escuela de alguna manera influye en las disposiciones mentales y morales de sus miembros, sugiere que el modo de lograrlo es asegurando renovaciones constantes. Dewey nos dice que la vida es un proceso de autorrenovación; y ésta se logra en la vida fisiológica en la nutrición y la reproducción; y en la renovación social mediante la educación. La escuela como lugar pedagógico debe recrear centralidad en la incertidumbre, en lo efímero, en el libre albedrío, en la autodeterminación de sí mismo, en una constante transformación, es su deber preparar para lo imprevisible.

Cubero Pérez y Santamaría Santigosa, (1992:22), sustentan que los seres humanos más que adaptarse a los fenómenos que le rodean, lo hacen suyo, o lo que es igual, se lo apropian. Desde esta mirada, son claras las diferencias entre apropiación y adaptación. La adaptación implica un proceso de modificación de las facultades y características de los individuos por exigencias del medio. La apropiación social en positivo alude a procesos consensuados que transforman a los individuos o las comunidades.

La apropiación de la escuela, es una apropiación de los productos culturales de su entorno social, donde se requiere la interacción con otros seres humanos en una actividad común. En este sentido, Rogoff (1997:3-17), propone la apropiación participativa que precede a la transformación. La autora resalta que cuando las personas se comprometen en una actividad para alcanzar una meta, participan de un significado social. Es esta acción misma el proceso de apropiación, junto con la participación guiada, permite que las personas y sus contextos se transformen, haciendo contribuciones concretas.

Adultos y niños deben planear una meta para que ambos estén implicados, y no que hagan "lo que la maestra ha dicho". (Rogoff)

Planteo la posibilidad de incitar más a la erección de lugares en orden de lo pedagógico que liberen a nuestros estudiantes a sí mismos, a través de una pedagogía no afirmativa de la educación (Benner Dietrich,1990), que devuelva la creatividad, y la sustentabilidad territorial enfrentando el tentáculo del consumismo capitalista, como Gandhi genialmente lo intuyó, haciendo una regresión atávica social a los rudimentos originarios del pueblo, la rueda fue símbolo de rebeldía, pero también de liberación a la cotidianidad originaria. La vuelta campo, es necesaria, para no seguir enviando a los estudiantes a una ciudad corrupta y desencantada que derrumba los lugares propios de los ciudadanos.

Para no instaurarse en una cultura de la queja, se sugiere hacer emerger los lugares mágicos de la escuela; es decir los lugares pedagógicos con prácticas que inciten a la solidaridad. La espacialidad pedagógica de la escuela debe direccionar espacios de libertad colectiva; para no instalar lugares jerarquizados o fragmentados para destacar las individualidades. La escuela debe ser poseedora de un pacto social que

reflexione acerca de un espacio para todos. Los espacios y los tiempos de la escuela inclusiva deben pensarse para una comunidad más equitativa.

De esta manera, la escuela debe tener la rebeldía necesaria para hacer ensanchar una sociedad que no orbite arriba o abajo. Una que no procure por la consecución de unos pocos héroes que se quedan con lo más bellos tesoros. La escuela, debe tener esgrimir su arma más ética, la solidaridad, para tener la capacidad de mirar al “otro”, como parte importante, y necesaria de la sociedad. El llamado es a incentivar la habitalidad pedagógica, en términos de no afirmar los estudiantes para ensanchar más las brechas de las desigualdades sociales. La escuela debe tener esa potestad, de autocrearse, entrar en trance, y crear su propia espacialidad pedagógica como lugar apropiado de la escuela.

Habitar la escuela, desde una perspectiva lefebvriana nos conlleva a un habitar que apropia uno de los espacios públicos más importantes de una comunidad, la escuela, en cuyo recinto se hace la gran obra, se moldea el ser humano a imagen de sí mismo: *“Habitar, para el individuo o para el grupo, es apropiarse de algo. Apropiarse no es tener en propiedad, sino hacer su obra, modelarla, formarla, poner el sello propio. Habitar es apropiarse un espacio.”* (Lefebvre, 1971^a:210). Lefebvre sustenta ampliamente la manera en la que cada sociedad produce su espacio, puesto que cada ser humano, cada sociedad tiene una forma de particular de concebir el mundo.

7.4 La escuela como patio de recreo

El lugar pedagógico se puede plantear como *ludus*, como espacio del juego. Según la mirada de Huizinga (1949:34-36; en: Masschelein y Maarten, 2011: 326), se podría plantear este espacio un lugar donde hay posibilidad de movimiento dentro de un espacio restringido; en una escuela pensada como patio de recreo de la sociedad, es el lugar en donde el conocimiento y prácticas pueden relajarse y “ser puestos en libertad”; es una escuela que temporalmente suspende el tiempo económico, social, cultural, político o privado. Desde esta perspectiva, en ese “*patio de recreo*”, el ser se recrea, pesa como ser único, pero no se somatiza como cifra, código serial o dispositivo útil de inversión financiera que suma o resta desde un capitalismo rampante. Habitar la escuela de este modo, es apropiarse de ella, para la consecución de la gran obra dialógica-pedagógica del ciudadano aprendiz, la comuna sapiente-consciente que escapa del maligno mecanismo capitalista. El espacio pedagógico de

la escuela, es un espacio que debe y tiene el derecho a revolucionarse. Desde la mirada rancierana, el lugar pedagógico emancipa y dinamiza los procesos de aprendizaje sin un camino iluminado antepuesto por “un orden explicador” que elimina el derecho de pensar por sí mismo impidiendo que el otro trace su propio sendero.

La arquitectura existencial de la escuela permite al estudiante abrigo, albergue, confianza, vivencia, no control o hacinamiento o rigidez; no subordina al cuerpo, lo libera, desplegando su mente. El estudiante logra escapar del formato rígido de la clase, se libera a sí mismo permitiendo la emergencia del ser maestro y aprendiz, lo que da pie a la noción de lugar pedagógico; un lugar habitado por un maestro que encanta el aula física de la escuela, un lugar que no fabrica al otro, si no que permite el nacimiento del ser aprendiz y enseñante en cuyo lugar se transforman bidireccionalmente.

Buscamos reorientar el significado de los espacios hasta el punto de poder interpretarlos como sistemas que crean estructuras sociales y físicas que permiten el desarrollo y la renovación del sujeto. (Muñoz Rodríguez, 2005:18)

«Cuando la población no participa en la transformación espacial, no sólo tiene lugar una producción del espacio de manera diferente, sino que también se producen un tipo de relaciones humanas diferentes que dificultan la participación en la transformación paisajística, y, por ende, la constitución de ciudadanos» (Alguacil Gómez, 1998:140; Muñoz Rodríguez, 2005:217)

No se trata de..... intentar liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, sino de liberar al nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es inherente. Necesitamos promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que nos han impuesto durante siglos (Foucault, 2001:7).

8. A modo de conclusión, la piedra filosofal de la escuela

Imaginemos al estudiante “vago”, al que ser desconectado sin un propósito personal, que mira con desdén los propósitos de la escuela. Al errante de la escuela, aquel no “*hace nada*” y no halla su lugar en la escuela. Sin embargo, este ser muchas veces encuentra su lugar con un maestro en particular, en este sentido el estudiante habita y deshabita pedagógicamente una misma aula de clase, encuentra su lugar en contacto con el otro. Es usual escuchar en los consejos académicos de la escuela a un maestro que, en contra de todos los pronósticos, en relación al estudiante errante, expresa: “*ese estudiante a mí sí me funciona*”, entonces emerge el *espacionema pedagógico*, el momento sagrado del ritual del aprendizaje, el gran reto es proponerle

una meta personal y encantarle para que halle su propio lugar donde asentar y desplegar sus posibilidades.

El maestro tiene el deber de escuchar al estudiante, conocerlo, seducirlo, motivarlo planteando un propósito que tenga sentido para su vida. De esta manera, nuestro estudiante errante emancipado deja de ser un código, un número en la lista, un cuerpo desubjetivado que ocupa una fila en el espacio disciplinar de la escuela; el estudiante se amarra al mundo posando sus pies sobre su lugar propio, siendo lo que quiera ser, con la posibilidad de ser superior a sí mismo. Y lo más importante hace que su ahora, su “ya” no sea efímero, sino trascendental.

Finalmente, la pregunta por el lugar pedagógico no se responde con el qué se construye, se responde con el por qué, y el para qué se construye, se sitúa más desde la perspectiva de la ventana, en vez del muro como confinamiento. Este lugar, en vez de ser un orientador de voluntades para hacer adeptos a una doctrina, busca las movilizar la conciencia para encontrar la puerta que libere al ser aprendiz, emancipándolo de su condición de arrojado. En el lugar pedagógico se construye con la piedra filosofal que se cuece al calor del ser maestro y el ser aprendiz, es el muro topofílico que desprende olor a hogar.

Capítulo VI

Algunas idealizaciones del deber ser del lugar pedagógico

La escuela como proyecto educativo direcciona su intencionalidad pedagógica bajo idealizaciones consensuadas por la comunidad y/o el estado. Sus sueños y fines se concentran de alguna manera en su misión y visión institucional. Desde esta perspectiva, emergen un sin número de posibles mundos idealizados que están pensando para penetrar “las conciencias de los habitantes de la escuela”. Estas idealizaciones probablemente se conectarán con otras intencionalidades del estado y de enfoques pedagógicos que pueden quedar orbitando en un ideal, o que definitivamente como sería de esperar, penetren la carne del lugar pedagógico.

Sin embargo, no todo lo que dispone el estado penetra el lugar pedagógico, y no todo lo que sucede en él ausenta totalmente algunas de esas intencionalidades externas.

Esta tensión pulsada por lo que deviene del Campo de Recontextualización Oficial y lo que dicta la voluntad de la conciencia de sus actores van dando configuración el lugar pedagógico de la escuela.

Así pues, las idealizaciones de la escuela pueden o no penetrar la estructura del lugar pedagógico, en cuanto sus actores están en libre albedrío de encarnar estos ideales que devienen por parte de la comunidad, del estado o de algún otro agente que interviene en la relación pedagógica. Por ejemplo, y es bien sabido que muchos lugares escolares constituidos en la Alemania durante la segunda guerra mundial, posiblemente se direccionaron en canones excluyentes deshumanizantes que perfilaron una escuela que debía, al menos en forma ideal propender por una sociedad que rodara bajo el tapete del nacional-socialismo.

La escuela y la universidad, así como los diferentes grupos juveniles surgidos para completar la instrucción del perfecto nacionalsocialista, fueron puestos al servicio del Führer. Para ello primero necesitaron controlar e instruir al cuerpo de docentes, expulsando a los indeseables y premiando a los más dispuestos. Posteriormente, la formación del chico debía ser diferente a la de la chica, porque uno debía convertirse en soldado y la otra en madre de soldados; y para ello prepararon específicamente las Juventudes Hitlerianas y la Liga de Muchachas Alemanas. Las consecuencias del contexto político y social, así como de la educación puesta en marcha sería palpable no sólo en los frentes de batalla, también en los campos de concentración. Adolf Hitler consideró que la juventud le pertenecía, y los tomó como suyos para utilizarlos en sus fines. El Führer les hizo un regalo a cambio: Una educación para la muerte. (Francisco Lobato Olea, 2019:3)

Pero sería injusto hacer generalizaciones sobre este ejemplo preciso, no todo lo que ocurrió durante la segunda guerra mundial en la Alemania Nazi, rodó bajo la política nacional-socialista, puesto que se evidenciaron diversos casos de solidaridad frente al pueblo judío. De este modo, es probable que muchas escuelas alemanas impartieron algunas idealizaciones bajo el supuesto de unos valores universales, donde la inclusión fuese un valor exaltado en la conformación de esos lugares pedagógicos.

Así pues, el deber ser del lugar pedagógico no se puede direccionar señalando un norte preciso; es decir no existe una fórmula universal o receta mágica, pues ese deber ser pulula bajo la responsabilidad de sus agentes y la tendencia socio-cultural de cada contexto de la escuela. Además, al lugar pedagógico no se llega vacío. El

Ser del maestro-aprendiz llega con la maleta cargada con las vivencias, una historia y una cultura que entrarán en interacción con el acto pedagógico.

Es necesario advertir que esta intuición de unos deber ser sugerentes deben cuidarse del peligro de *“hipotecar” la infancia de los hijos –y la singularidad de su desarrollo como personas— dedicándose (o forzando) a que el niño “haga” o “sea” aquello que ellos desean. Por el contrario, cuando esta tendencia se desarrolla en un sentido positivo, se inserta en la esperanza pedagógica que penetra toda auténtica relación pedagógica* (Van Manen, 1998. En: Ayala Carabajo, R. 2017:34).

Esta aclaración se hace necesaria en cuanto que el niño y joven estudiantes debe vivir su vida, además disfrutarla en su bella esencia, siendo lo que es y de alguna manera decidiendo con cierta autonomía lo que debería ser, pues la vida es una costura de vivencias presentes. Sin embargo, su presente a través del acto de educar traza horizontes de unos deber ser que se incorporan como semáforos organizadores de su vida cotidiana.

En suma, el lugar pedagógico tiene un ser que desprende dos identidades el ser maestro y el ser aprendiz. También posee un deber ser que está al libre albedrío de las voluntades de estos dos seres como sujetos éticos y políticos. Sin embargo, su deber ser debería encaminarse por un proyecto ético y político basado en valores universales.

La intencionalidad de este último capítulo es exponer algunas de esas posibilidades. Por supuesto parto de mis propias idealizaciones, de esos debe ser del lugar pedagógico que considero ineludibles en el acto pedagógico, cuya finalidad es causar una reflexión; de ningún modo imponer otro camino doctrinario pedagógico.

1. Un posible deber ser: un lugar pedagógico emancipado

Desde Kant el problema de la moral conduce de nuevo a la pregunta por la libertad. En este sentido, puede pensarse a un ser humano que no escapa de su naturaleza física-del mundo de las apariencias. De este modo, el hombre se halla atado a un determinismo, y desde esta geografía como seres de la naturaleza, la libertad es imposible. Sin embargo, nace una posibilidad para equilibrar la balanza, frente a esta

aparente contradicción entre libertad y necesidad natural (dialección de la razón), el ser humano opta por tener una libre elección. El ser humano puede por voluntad propia y libre de presiones egoístas externas- ser legislador de sí mismo, y moralmente elegir estar atado a una ley universal humana, pues todo se mueve y conmueve según una ley no arbitraria. De lo contrario nuestras decisiones se desbocarían locamente como resultado de una voluntad afectada por apetitos sensibles.

Desde la perspectiva kantiana, una voluntad “buena” conlleva a tener cierta intelectualidad; es decir, una justificación objetiva de nuestras acciones a priori descontaminadas de inclinaciones personales, un obrar universal conducido por una razón pura. En suma, el ser humano puede constituir el reino de sus propios fines y puede hacer que las acciones del mundo sucedan de manera distinta batallando contra fuerza externas propias de la naturaleza que coaccionan nuestras propias decisiones; es decir desarrollar una intuición que este más allá de nuestros instintos y decidir según el contexto no exclusivamente por mor de sí mismo, sino de la humanidad.

En síntesis, la libertad consiste en la capacidad de tomar decisiones justas y solidarias fruto de la reflexión personal, teniendo en cuenta las estructuras que regulan nuestras biologicidad como organismos vivos y las estructuras socio-culturales, y cómo estas estructuras pueden ser removidas, o pensadas de modo distinto. En fin, somos libres para orientarnos de la mano de un pensamiento crítico que permita construir las preguntas necesarias para nuestra determinación como seres humanos emancipados y no predestinados a lo caótico de un futuro incierto.

Para poner la discusión en campo propio que problematizamos, la pedagogía, es conveniente citar a Benner (1990:21); Este autor propone una teoría no afirmativa de la educación y la formación, que plantea un entendimiento no afirmativo de la interacción pedagógica que anima a los educandos a actuar con independencia, sin descargar simplemente sobre ellos la responsabilidad de las repercusiones de su socialización, de manera que su destino futuro no se presente como fruto inmediato de tal socialización, si no que sea resultado de su autónomo actuar. La acción pedagógica en una teoría de la formación no afirmativa, se pregunta por la

determinación del hombre, como algo que él debe producir por sí mismo, no aprenderla como algo conocido.

Benner (1990:20-22) plantea una posibilidad conciliadora ante la paradoja de necesitar de cierta influencia liberadora que, desde el escenario de una teoría no afirmativa de la educación, promueva un reconocimiento del sujeto para que configure su propio destino. Este libre albedrío del sujeto, aunque incierto y extraño, abre la posibilidad de aprehenderse como un ser que actúa con libre independencia, apropiándose y reafirmando autónomamente. Una teoría no afirmativa de la educación y la formación permite al ser mismo ampliarse en su propio mundo, afirmarse desde su intencionalidad, vivenciar el acto pedagógico como espacio vivido.

En este sentido, la labor del maestro es enseñar al estudiante el camino, aunque él se pierda en su propio rodeo en búsqueda de su propio sendero. En lenguaje rancierano: *sin la mansedumbre de una mano abrigadora que le indique el camino correcto*. De esta manera, el maestro está llamado a orientar a su estudiante dialógicamente hacia el camino que el mismo elija, legándole su impronta al marcarle un lugar posible, un lugar posible donde su ser se explaye y se acomode.

Para Kosik (1960:14), cada individuo debe —personalmente y sin que nadie pueda sustituirle—formarse una cultura y vivir su vida; es decir, cada individuo puede crear su propio mundo. El maestro ayudará a transitar, pero no a resolver la intrincada maraña de mundos posibles que se le presentan al ser aprendiz.

Sartre (1946:16) cree en un ser no siendo para poder ser, por eso es nada, porque si fuera algo, entonces no fuera un ser posible, seríamos en definitiva un acto presente escurridizo; por esta razón es indefinidamente él mismo y se agota siéndolo. Esa posibilidad de ser es la que nos impulsa a la transformación del mismo ser. No soy ser ya definido, soy un ser impulsado como proyecto posible. Un lugar pedagógico no depende de condicionamientos temporales pasados o certidumbres futuras, porque como maestros no podemos educar para tiempos inciertos, pero si desde valores atemporales y desde la incertidumbre.

2. Un posible deber ser: un lugar pedagógico habitado por valores universales

Mi interés no es acceder a una amplia reflexión que circula entorno a la axiología o ciencia de los valores, ni a sus relatividades, objetividades o subjetividades que cubren el campo conceptual de su temática. Sin embargo, se puede seguir cierto orden, primero diferenciando la ética como estudio filosófico y científico de la moral y la moral como su práctica. La primera funge en una órbita teórica, y la segunda en una praxis direccionada por principios, criterios, normas y valores que dirigen el comportamiento del ser humano. Ambas regiones responden preguntas distintas, la moral intentará responder ¿qué debo hacer?, y la ética responderá ¿qué es la moral? La moral, en su praxis, es un común denominador de la sociedad humana; arrastra con una historia, y algunas apreciaciones dejan entrever que esas aspiraciones valóricas del ser humano maduran con el paso del tiempo. Esta anotación es trascendente en la escuela debido a que una evolución ética debería percibirse. Es decir, en la escuela debe vivenciarse una madurez moral tanto en la reflexividad conceptual que pide la ética; como, y sería lo más importante, la praxis de la vivencia cotidiana que pide la moral.

Para potenciar lugares pedagógicos en la escuela es imprescindible que la comunidad educativa participe dialógicamente en la construcción de su propia escuela. De esta manera, *cada comunidad debería establecer sus propios fines* (Dewey, 1916:257) basados en valores humanistas altruistas. Un posible deber ser de los lugares pedagógicos debería propender por dispensar una libertad regulada por valores universales. De esta forma, cada escuela debería propender por construir su propia región axiológica dentro de la cual se mueve. Sin embargo, su discurso ético no puede ser reducido a la repetición de una moral establecida a través de un sermón retórico, ni se trata de adoctrinar o legitimar un bien o fin, o de inscribirse y cohibirse a una predeterminada región axiológica. Siguientemente haré unas consideraciones generales de la moral, para finalmente arribar a la reflexión de una política y una ética asentada en valores universales en el contexto de la escuela.

2.1 Atisbos filosóficos de la moral

La antigua polémica de la relatividad o universalidad de la moral en todos los contextos y circunstancias, es una discusión bizantina ya presente en la filosofía presocrática. Para Cota Olmos (2002:18), la discusión se inicia cuando Gorgias (2016) sustenta una moral circunstancial condicionada por un agente que define lo que es moral y lo que no lo es, sin posibilidad de formular una ley universal. Para Protágoras la validez universal moral, sólo funge para un grupo y para el universo de normas específicas de ese grupo en particular.

Para Cota Olmos (2002:18), la actitud ética deriva de posturas personales que cada individuo decide libremente; por lo tanto, el comportamiento ético es relativo; varía de un grupo social a otro, e incluso, de un individuo a otro. A la pregunta de si el hombre es libre para asumir una postura ética, Cota Olmos (2002:18) responde, la conducta humana no es totalmente aséptica, pues por lo general involucra a otros seres humanos, lo que le imprime un carácter controversial.

Sin embargo, es necesario hacer una pesquisa de algunas de las propuestas paradigmáticas que intentan esclarecer *las formas puras de la moralidad* de carácter universal y necesario, siendo Kant uno de ellos, quien extendiendo su "revolución copernicana" transita del uso teórico de la razón pura hacia su uso práctico.

2.2 La moral en las fronteras de la racionalidad

2.2.1 Revolución copernicana de la razón práctica

Para García Morente (1980:236-237), desde el conocimiento racional kantiano (la filosofía), se especifican tres vías: la de lógica, centrada en el noumeno-la cosa en sí- que utiliza un canon para razonar netamente puro a priori, fundamentada en leyes universales, sin la necesidad de pasar por el mundo de la experiencia. La vía de la física (metafísica de la naturaleza), pone su lupa, en la apariencia del objeto material que orbita en el universo de los fenómenos, y cuyos senderos para su entendimiento, toma una participación empírica y racional (con la aritmética en lo temporal, y la geometría en lo espacial). Finalmente la ética (metafísica de las costumbres), que

para acceder a su entendimiento también requiere una intervención empírica (antropología práctica) y una racional (la moral) (Kant, 1785:388-5-10).

Así pues, se debería diferenciar el conocimiento moral, pues no es un conocimiento del ser, sino un conocimiento de **lo que debe ser**. Así pues, Kant intentará responder qué se necesita para ser un sujeto ético intentando encontrar un referente moral universal a priori que no ceda a los vaivenes exclusivos de las experiencias empíricas, y opte no por una voluntad reconducida por los dogmatismos o un deber hacer fundados en inclinaciones sensibles basado en principios heterónomos.

2.2.2 Potenciar una buena voluntad para ser libres

Para Kant los calificativos morales, no pueden predicarse de las cosas; éstos sólo pueden predicarse de la persona humana, porque el hombre elige qué hacer, posee la voluntad que lo hace libre para tomar determinaciones que trascienden su naturaleza física.

El giro copernicano en la ética kantiana gira alrededor de su noción de voluntad. Kant enfatiza en la necesidad de una moral que no descansa en unas raíces empíricas, pues una norma moral ha de ser universal; para Kant lo único plausible de llamarse bueno, es una buena voluntad. Una buena voluntad que obra por deber, no conforme a al deber (por deseo o interés). En síntesis, la noción de autonomía kantiana es una voluntad libre para auto-legislarnos una la ley moral (Kant, 1785:412-30-35).

Kant intenta consolidar una ética formal a priori, por tanto con pretensiones universalizantes. Es importante la intención de la acción, pero no la acción en sí misma; pues no seríamos capaces de predecir sus consecuencias. Actuamos correctamente cuando obramos por el deber en sí mismo, sin buscar nada a cambio. Por tanto, no hay una acción buena o mala; pero sí existe una buena voluntad dirigida por una razón práctica (la conciencia moral) que nos da un libre albedrío para decidir. De esta manera, Kant se distancia de las éticas materiales que valoran las acciones en consecución de un fin.

Para Kant existen tres clases de imperativos- técnicos o de habilidad- que, requieren seguir unas instrucciones para alcanzar unos resultados: "*para ser un pianista es necesario involucrase en el mundo de la teoría musical y la práctica*". El imperativo pragmático se orienta hacia un fin "para llegar a ser felices: cuida tu salud". Estos dos imperativos son condicionales e hipotéticos, siguen la fórmula: si quieres "X" haz "Y"

y obtén “Z”. En contraposición, el imperativo categórico es un imperativo absoluto, es incondicionado; por este sendero Kant accede a su fórmula moral universal a través de su reconocido imperativo categórico que se traduce en la máxima:

... obra según máximas que puedan tenerse por objeto a sí mismas a la vez como leyes universales de la naturaleza. (Kant, 1785:437-10-20)

2.2.3 La antinomia educativa kantiana “coacción para ser libres”

“El hombre es la única criatura que tiene que ser educada” (Kant, 2009:1:7)

Para Kant la pedagogía o doctrina de la educación es **física o práctica**. La educación **física** es la que el hombre tiene en común con los animales, o sea el sustento. La **práctica** o **moral** es aquella por la que el hombre tiene que ser formado para que pueda vivir como un ser que actúa libremente (Kant, 2009:31:50).

Según Kant, el hombre no nace con las condiciones de un ser racional, *otros tienen que hacerlo por él, para transformar la animalidad en humanidad. (Kant, 2009:3:28)*. De esta manera, la educación es propia de un ser que se dice humano porque *“el hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre. No es nada más que lo que la educación hace de él”* (Kant, 2009:7:31).

Para Kant la educación es una ciencia en desarrollo que todavía debe aclarar su quehacer. Así pues, el hombre es un ser posible de potenciar infinitamente a través del acto de educar: *“Si alguna vez un ser de una especie superior se interesara por nuestra educación, se vería todo lo que puede salir del hombre.”* (Kant, 2009:7:31)

Para Kant la política y la educación son las dos artes más difíciles de la humanidad porque las ideas que deben regir tales prácticas todavía son objeto de discusión. (Vargas Guillén, 2003:66-69)

La educación se recibe para que el hombre pueda mantenerse por sí mismo, para que devenga un ser ilustrado, libre y se integre a la sociedad por poseer un valor en sí mismo (Kant, 2009:31:50). Por tanto, la pedagogía tanto al conceptualizarse como

al ejecutarse debe ser fruto de la ilustración, pensada y realizada por los más ilustrados.

Para Kant una obediencia absoluta es necesaria como fundamento a una educación moral, siendo este un paso previo porque en última instancia lo que se espera de los niños, es que *aprendan a pensar* porque sólo su adiestramiento no basta (Kant, 2009:19:42).

De esta manera, Kant reconoce al carácter antimónico en el proceso de educar, pues *“Al carácter de un niño, especialmente de un escolar, corresponde ante todo la obediencia. Esta es doble: en primer lugar, una obediencia a la voluntad **absoluta**; pero luego, en segundo lugar, una obediencia a la **voluntad reconocida como racional y buena de un guía**.”* (Kant, 2009:93:80).

Siguiendo la racionalidad kantiana, se presenta uno de los más grandes problemas de la educación es cómo unir la sumisión bajo la coacción de las normas con la capacidad de servirse de su libertad (Kant, 2009:29:47-48). Se crea una tensión entre el enseñar a ser libres y coaccionar la naturaleza instintiva del hombre. De esta forma través del proceso educativo se coacciona para lograr un resultado contrario: la libertad, pero es una libertad guiada por una buena voluntad. Para Kant al niño debe dársele libertad evitando que se dañe a sí mismo; aunque al niño se le coaccione, realmente se le cultiva *para que alguna vez pueda ser libre, es decir, para que no tenga que depender del cuidado de otros* (Kant, 2009:30:48).

Todo se echa a perder si se quiere poner el fundamento con ejemplos, amenazas, castigos, etc. Entonces sería sólo disciplina. Hay que procurar que el alumno actúe bien por sus propias máximas, no por costumbre; que no solamente haga el bien, sino que lo haga porque es bueno [...] A cada momento tiene que descubrir el motivo y la derivación de la acción de los conceptos de deber. (Kant, 2009:72:83)

Para Kant (2009:20:45) un pedagogo, es el que enseña para la vida. Y la vida requiere en primer lugar de un ser moral; en segundo lugar de un ser *disciplinado* (para que *la animalidad no perjudique a la humanidad*); en tercer lugar se espera que llegue a ser un hombre *cultivado* (a través de la enseñanza y la instrucción); y finalmente que sea un hombre *inteligente* (para que *se adapte a la sociedad humana, que sea querido y tenga influencia*) (Kant, 2009:18:41-42).

Kant se pregunta ¿Si el hombre es, por naturaleza, moralmente bueno o malo?, respondiendo a esta pregunta: *“Ninguna de las dos cosas, pues por naturaleza no es un ser moral; sólo llega a serlo cuando su razón se eleva hasta los conceptos del*

deber y de la ley” (Kant, 2009:102:111). Para Kant *la ley en nosotros se llama conciencia. La conciencia es propiamente la aplicación de nuestras acciones a esta ley.* (Kant, 2009:106:115)

Para Kant la moralidad posee el carácter: “*Sustine et abstin*” (Soporta y abstente). Es decir, es prepararse para cierta moderación sabia desechando toda pasión. (Kant, 2009:93:101-102). Así pues, generaliza el filósofo de Königsberg que, “*vivimos en la época de la disciplina, de la cultura y de la civilización; pero nos falta mucho todavía para la época de la moralización*” (Kant, 2009:19:43).

Para Kant la primera época en el alumno, es aquella en la que tiene que acreditar sumisión y una obediencia pasiva; la segunda, cuando se le deja hacer uso de la reflexión y de su libertad, pero bajo leyes. En la primera la coacción es mecánica, en la segunda, moral. (Kant, 2009:10:43:20).

¿Cuánto tiempo tiene que durar la educación? Hasta el momento en el que la misma naturaleza ha dispuesto que el hombre se conduzca a sí mismo: cuando el instinto sexual se desarrolla en él; cuando él mismo puede llegar a ser padre y él mismo debe educar; aproximadamente hasta el décimo sexto año. Después de este tiempo se pueden necesitar todavía medios auxiliares de la cultura y practicar una disciplina oculta; pero no ya una verdadera educación. (Kant, 2009:47)

2.3 La moral en las fronteras de la irracionalidad

Emergen otros discursos que exponen un deber ser que no discurre por la vía exclusiva de la razón. Emociones como la afectividad interpretada desde paradigmas filosóficos o desde *la neuropsicología* (Damasio, 1996; 2000; 2011; en Chaparro, 2014:53), sugieren una vía alterna frente a una razón que no alcanza a dilucidar la complejidad humana. Así pues, emerge desde un ámbito emocional, un deber ser por parte de un sujeto moral orientado por una emocionalidad intuitiva u orgánica.

“son las emociones (las bases neuronales del cerebro ético) quienes determinan la riqueza moral de las personas, pues se constituye en un atajo emocional ante dilemas éticos” (López, 2010; Chaparro, 2014:53)

Nussbaum (2008) en Chaparro (2014:55), nos advierte que, *la afectividad nos informa sobre aspectos de la realidad inaccesibles a otras facetas de la vida humana y que son parte constitutiva de los juicios morales.* Estas perspectivas atacan una

interpretación de un deber ser moral exclusiva desde la razón, induciendo que el actuar moral podría ser fruto de un estado natural o pre-filosófico.

Por su parte, Chaparro (2014:57) sostiene que no toda ética debería tener pretensiones universales, ni edificarse en cimientos racionales. Chaparro ve el defecto de una filosofía como reflexión teórica que *llega siempre después de que los seres humanos ya han decidido actuar de una u otra forma* (Zubiri, 1986: 343-440; Aranguren, 2006: 47-57). Este autor, resalta que el ser humano, *al momento de decidir moralmente, no siempre[...] realiza una evaluación consciente-racional de la moralidad de sus actos*; un acto ético en esta región *un poco escabrosa por su lábil firmeza*, pudiera parecer que, *“al acto en cuestión le falta un sentido último de su ejecución: es posible ver que algo es bueno o malo, pero no se sabe el por qué.”*

Chaparro Veas (2014:55 y 56), ante la pregunta de si las emociones pueden ser consideradas como criterio de fundamentación de la conducta ética, expresa que habría que partir haciendo antes una distinción básica. *“La ética existe ya en la vida pre-filosófica y las personas no requieren de la reflexión filosófica para poder actuar de un modo moral.”*

Por su parte, Placencia (2011:93) sustenta que, resulta del todo contraintuitivo que todas nuestras acciones deriven de una regla a partir de un proceso lógico; no obstante, estas acciones “irracionales”, que pueden perfectamente ocurrir “según principios”. En este sentido, Chaparro (2014:54) sustenta que, si las emociones son juicios de valor, dichos juicios pueden ser verdaderos y adecuados o falsos e inadecuados, y el modo de evaluar su validez pasará por verificar si a las emociones (el amor y el odio en concreto) les corresponde «un orden justo y objetivo». [...] un ordo amoris objetivo, normativo y descriptivo.

2.3.1 Ideal axiológico schelleriano

Desde la perspectiva de Buela y Chiaramoni (2020:00:22:49), Max Scheller pretende establecer una propuesta encarnada en lo material para escapar de los formalismos *“porque un hombre no es bueno porque hace actos buenos, un hombre es bueno porque es bueno, porque estalla los formalismos”*, no obra por el deber ser kantiano. De esta manera, si se buscara obrar bien, esa acción sería sustentadora de un fariseísmo enmascarado en apariencias racionales.

Finalmente digamos que, para Scheler los valores son trascendentes, tienen una esencia alógica, diferente a lo racional, son captados por medio de la intuición emocional. Los valores espirituales se apoyan en los valores materiales, pues si no hay materia ¿cómo inserto el valor?

Scheler (2008: 55) sigue la intuición de Pascal según la cual “*el corazón posee razones que la misma racionalidad no conoce*”. En síntesis, Scheller plantea una ética no focalizada en el deber ser kantiano, el hombre genuino debe crear su propia región axiológica, obrando por lo que es, por lo que verdaderamente ama, por su proyecto de vida se lo pide; porque también es un “*ordo amoris*”, no funge sólo como un *excogitans pensante*, «antes de *ens cogitans* o de *ens volens* es el hombre un *ens amans*» (Scheler, Max, *Ordo amoris*, 2008:45). (Chiarmoni, 2020:00:14:00), un hombre no es bueno porque realice actos formalmente buenos. Sino porque le nace naturalmente obrar bien, el resto puede ser puro fariseísmo.

2.4 Educación emocional racionalizada 1q

Vivas García (2003:7 y 8), cita el amplio aporte desde la neurología (MacLean, 1993; Le Doux, 1999; y Damasio, 1994; Arnold, 1970; Fridjda,1988; y Lazarus, 1991), que han permitido profundizar el conocimiento acerca de la estructura del cerebro y de su funcionamiento, contribuyendo a la construcción del concepto de cerebro emocional.

En este sentido, Vivas García (2003:7), citando a Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1996) han ahondado y divulgado el concepto de inteligencia emocional, advirtiendo cómo ésta puede ser mejorada a lo largo de la vida, remarcando su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, Vivas García (2003:7) siguiendo a Goldie (2002), sostiene que la idea esencial es que nuestras emociones pueden educarse: se puede enseñar a reconocer las emociones y se puede aprender a controlarlas. Por su parte Greeberg (2000: 41) sostiene que si queremos enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y, también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente.

Para autores como Steiner y Perry (1998:27) y Bisquerra (2000:243) la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”.

Martín y Bock (1997:181) sustentan cómo *los alumnos que tienen profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutan asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima*. De esta manera, habría que reflexionar sobre el impacto de una pedagogía emocional que eduque en *el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones* (Bisquerra, 2001: 8).

Por tanto, desde éste enfoque pedagógico, el profesional de la enseñanza *debería tener conciencia de sus propias emociones, tener la capacidad de controlar sus emociones* (Gallego, D., Alonso, C, Cruz, A. y Lizama, L. 1999; en: Vivas García, 2003:15), y saber gestionar las del estudiante deviniendo un modelo a seguir en la comunidad de su escuela.

Yuren Camarena (1996:267), alude a *las necesidades radicales del ser humano*, siendo los valores una de esas necesidades; cuando se educa, se educa al otro, pero en porcentaje mayor a nosotros mismos, ésto no es posible si en la maleta de nuestro ser no está cargada de valores. Pues cuando entramos en el mundo social de la escuela, ese mundo ya ha previamente a penetrado en nosotros y nuestro ser debe estar ya afiliado de un ser ético capaz de encarnar los valores radicales del ser humano.

2.5 El camino de la dialogicidad para encarnar los valores

Para la educación en valores se han empleado diversas *formas didácticas*, donde subyace la idea de persuasión, imposición, indoctrinación o proselitismo. De esta manera, la escuela reproduce muchos lugares que propenden por una determinada región axiológica de valores (Louis Rath, Merrill Harmin y Sidney Simón teoría de clarificación de valores; en: Cota Olmos, 2002:32).

Tabla 4*teorías para la educación en valores*

Modelamiento	Directa con el ejemplo; indirecta empleando modelos
Argumentación	Incluyen valores aceptados por la autoridad
Emoción	La defensa de los valores se ejerce a través del dramatismo y la emotividad.
Premio y castigo	Se imponen reglamentos para moldear la conducta.
Dogmas	La base es una obligación cultural o religiosa
Apelación a la conciencia	Se fomentan sentimientos de culpabilidad o remordimiento.

Fuente: Raths, Harmin y Simón; Kolberg; y Piaget Cota Olmos, 2002:32)

Para Yuren Camarena (1996:267-270), la escuela forja el “cultivo” o un cuidado del otro” que es penetrado por plexos de sentidos sociales y culturales siendo estructurado como persona y a la vez alentándole a un descentramiento (Yuren Camarena, Ma Teresa, 1996:109-110). Por esta razón, no se trataría de “*proporcionar respuestas al alumno ya forjadas de antemano*”; implicaría un aprendizaje sea significativo que haga “*participar al educando en procesos de negociación de significados y en procesos de cooperación y de intercambio de perspectivas morales.*”

Yuren Camarena (1996:266-269), sustenta la tesis de que *una educación escolar centrada en valores ha de ser un proceso eminentemente formativo que tenga como horizonte axiológico la dignidad humana.*

Desde esta perspectiva, habría que examinar cuáles son los tipos o redes de interacción de la *estructura escolar* o el *método pedagógico* que debieran favorecerse en la escuela para poner al educando en esas situaciones y contribuir al descentramiento cognitivo y moral. Consecuentemente, sustenta Yuren, que sería poco efectivo tratar de formar individuos democráticos en estructuras de interacción que limitan la participación, o tratar de formar individuos tolerantes en un ambiente en el que es frecuente la burla, la discriminación y el dogmatismo.

Así, pues cada escuela debe construir su propia región axiológica que compenetra de alguna manera cada lugar pedagógico de la escuela como esencia fundamental de la cultura. De esta manera, es en el lugar pedagógico, en palabras de Esquivel Estrada (2009:184), donde se debería *“enseñar a degustar los valores. No enseñarlos ni imponerlos, darlos a probar como una forma de vivir la vida, de afrontar las situaciones y de actuar”*. Así pues, habrá congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, no olvidando la acción recíproca de la educación porque *“la educación es educarse” “educándome, educo” “cuando el otro se educa, también me educa y viceversa”* (Hans-Georg Gadamer (2000:35-36), en: Esquivel Estrada 2009:172).

Los valores por ser valentes requieren unos depositarios activos que los encarnen, necesitan un portado para experimentar el sentimiento de lo sagrado, de lo heroico o de lo noble como lo expone la filosofía schelleriana. El niño aprende valores por el contacto con personas que vivencian valores. No aprende a ser justos por explicaciones teóricas, aprende por una persona que vive el valor de la justicia, aprende a valorar el arte a partir de una persona que lo valore.

En suma, habría que fomentar en el salón de clases interacciones comunicativas donde se pauten aquellos ideales que están implicados en las finalidades educativas, de manera que si lo que se desea es formar individuos respetuosos, veraces, participativos, críticos, creativos, democráticos y justos.

2.6 La legalidad interna y el principio del semejante como ejes de la conciencia moral

En la conciencia moral emerge una intencionalidad que ya se encuentra plagada de un discurso ineludible, por una libertad que nos permite elegir, pero que también es otra forma de acorralamiento, pues las decisiones están contaminadas por el entorno socio-histórico y cultural; y por una otredad que puedo ser yo mismo, y que emerge también como condicionamiento. Ese encerramiento necesario ya fue reflexionado por Kant, al decir que somos libres guiados por una buena voluntad; pero una vez que sigamos nuestras decisiones humanas, ya estamos coaccionados a seguirlas.

La conciencia moral, siempre se halla en medio de dos fuegos: mi percepción y las consecuencias de una decisión, de una intencionalidad, de la inmersión temporo-espacio-corporal del otro. Cuando, elijo lo hago desde las piedras fundamentales de

la cultura que han cimentado de por sí una forma de entender y acercarme al mundo. La conciencia moral emplaza mi posición en la cotidianidad, la conciencia enciende lo que acontece y como recibo lo acontecido, el darse de la conciencia moral, no es gratuito avanza con todo mi pasado, con lo que soy, pretendo ser y con vestigios de lo que fui.

Se busca que en la escuela sea un lugar pedagógico donde se lleva a cabo un ejercicio espiritual. Sobre todo, en situaciones que implican tensiones, los estudiantes deben la oportunidad a de ejercer su autonomía para decidir concientemente por la virtud de una pureza moral, y no de manera heterónoma para ajustar sus decisiones pasivamente al manual de convivencia escolar.

El lugar pedagógico debe liberar el ser para que se legalice internamente para saber mirar a sí mismo y al otro como un “yo” mismo parecido, pero diferente que puede incluso diferir de mis propias percepciones. Hay un paso muy sutil cuando se acoge las actividades en el contexto del nosotros y los que devenimos otros, se asumen posturas, se valoran acciones, decisiones e ideas como buenas o malas. En este contexto se puede transitar al adoctrinamiento o la colonización del espacio personal del estudiante, porque se echa mano a una verdad previamente prefabricada, y no se permite el derecho a su construcción.

Se trata más bien que, mediante el diálogo se establezcan legalidades internas en cada ser para la convivencia con nosotros y los otros. En este sentido, Bleichmar sustenta la necesidad de repensar los parámetros necesarios para la construcción de legalidades como un principio educativo y como elemento fundamental para la producción de subjetividad. La autora enfatiza en que la legalidad es interna y no externa; es decir el mundo moral que rebulle al interior del ser debe ser direccionado por la propia conciencia, aunque puedan ser advertidos, no pueden ser el producto de un direccionamiento impuesto; al menos de que se trate de decisiones que lesionen los derechos humanos fundamentales.

¿En qué legalidades vamos a educar? ¿Vamos a educar en legalidades que tienen que ver con la ética universal respecto de la función del semejante, o vamos a educar en legalidades que tienen que ver con formas acomodaticias? Nosotros tenemos que rescatar al sujeto social y la escuela tiene que ser un lugar de contención de la subjetividad y de recomposición. (Bleichmar, Silvia(2019:00:12:29)

Para Bleichmar (2019:00:18:00) el problema de la construcción de legalidades, que es un problema ético, es pasar del concepto de mayor seguridad al concepto de menor impunidad. Sustenta Bleichmar (2019:00:18:10) que, *el problema no está en cuánto límite exterior ponemos, sino en cómo construimos una nueva cultura en la seguridad interior sobre la base en la confianza en el semejante, es evidente que el problema principal en la escuela no está en la puesta de límites, sino en la construcción de legalidades. Porque el límite es exterior, no educa. Aunque a veces haya que ponerlo en la base de la instauración de ciertas leyes.*

Para Bleichmar (2019:00:13:50), la educación disciplina el goce inmediato para direccionar un futuro más provisorio. El ser humano renuncia a su inmediatez por el reconocimiento hacia el otro. Bleichmar exalta la importancia de la creencia en la palabra del otro, lo que está relacionada con la educación. Dice Bleichmar (2019:00:14:50) que no se aprende por ensayo y error, sino por confianza en el otro. La ética consiste en tener en cuenta la presencia, la existencia del otro.

Para Bleichmar (2019:00:05:15) en una época en la cual la tecnología se encarga de producir y de impartir conocimientos, la escuela ya no funge como ente trasmisor de conocimientos o como dispensadora para solucionar la seguridad alimentaria. De igual manera la escuela no debe ser pensada como la continuadora de la cadena productiva, configurar un sujeto productivo que se le administra unos datos para que funcione dentro de un sistema económico; éste no es el fin primordial de la escuela. La escuela está llamada a cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad. Esa subjetividad lleva implícita la vivencia de unos valores como parte inherente de la subjetividad humana que se consolidan en la relación con el otro, y que son la impronta de la cultura escolar.

Así pues, tenemos en la escuela moderna, un espacio donde parece haber “todo”, con el peligro inminente que cuando se es todo, se puede llegar a ser nada, porque se cae en universos infinito de posibilidades donde no se aprehende una intencionalidad clara. La escuela debe cumplir la parte que le corresponde para cumplir esa función de asimetría y de ayuda para la resubjetivación, debe cultivar sus lugares pedagógicos, como espacio para vivencia y la enseñanza de valores universales donde el ser maestro y el ser estudiante se compenetren en su tarea de crecer en la región valórica que van construyendo.

3. Un posible deber ser: igualdad, autoridad y democracia

3.1 Un conjunto de acciones y prácticas sociales diferenciadas según racionalidades

Garrido Vergara, Luis (2011:2,3 y 4), sustenta como Habermas critica una sociedad capitalista moderna que somete y debilita la autonomía y la racionalidad del individuo (Habermas, 1987^a; en: Garrido Vergara, 2011:9). Solares (2020:26-30), por su parte, advierte como Habermas es sensible a un mundo de la vida amenazado por la burocratización y otros subsistemas como la economía y el estado (a través de los medios dinero y poder) Garrido Vergara, Luis (2011:7). Estos subsistemas formalmente organizados no discurren a través del mecanismo del entendimiento. Estos subsistemas disocian y colonizan pervertidamente el mundo de la vida y coagulan una socialidad vacía de sustancia normativa con cierta pérdida de libertad. Así pues, se producen estas patologías o *paradojas sociales* que penetran el mundo de la vida y amenazan con su mutilización (Habermas, 1987b:435-436).

Los medios de comunicación deslingüistizados, como son el dinero y el poder, concatenan interacciones en el espacio y en el tiempo produciendo redes, cada vez más complejas, a las que no se puede mantener presentes en conjunto ni pueden atribuirse a la responsabilidad de nadie (Habermas, 1987b:435-436; en Solares, 2020:26-27).

Frente a un acto que busca además de entendimiento una validez transubjetiva; un participante en la interacción puede reaccionar con un “sí” o con un “no”. Más allá del consenso global entre los participantes, se busca el acuerdo sobre la dimensión en la que se prueba la justeza de una afirmación. Esta dimensión puede ser: una dimensión *cognitiva*, en la que la rectitud de una propuesta puede ser sometida a prueba objetiva. Una dimensión moral, cuya pretensión de validez se realiza de acuerdo con normas establecidas; y una dimensión psicológica, en la que la adecuación de una expresión debe ser juzgada en relación con la circunstancia interna de la persona (Solares, 2020:13).

Del Rey Morató (2015:00:01:37), siguiendo a Nietzsche, resalta el hecho de no tener un conocimiento que no esté mediado por el lenguaje, pues padecemos del estigma del signo y del símbolo que nos hace acceder a un conocimiento en el seno de las

formas simbólicas, y *la estructura del lenguaje se vuelve estructura de la realidad*. De esta manera, sustenta

Del Rey Morató (2015:00:00:15), siguiendo el pensamiento habermasiano, “*no tenemos de cerciorarnos de la verdad por otras vías que no sean las del discurso racional*”, porque esa “*...herida que abre en la práctica cotidiana, una pretensión de verdad que se ha vuelto problemática debe curarse a través de los discursos*”. Sin embargo, la política desde una racionalidad comunicativa vas más de allá de la capacidad de un individuo capaz de comunicación por la vía racional según la validez de sus argumentos. Este ser, como ser social-político, deberá intentar desplegar su capacidad comunicativa en un círculo más amplio, una racionalidad capaz de escalar hacia una pretensión de universalidad.

De ese modo, afirma Robles Loro (2020:00:35:18), el intento de configurar una moral debe tener la capacidad de dar razones que trasciendan así mismo y a su comunidad inmediata porque, dice Robles “*no debe imperar la particularidad comunitaria, porque en anhelo es universalista. Hay que lograr discursos fundamentados para todas las comunidades, que no excluyan a nadie capaz de lenguaje, pensamiento y acción*”. Esta perspectiva moral se amplía globalmente y no puede caer en manos de los fanatismos regionales que podrían consensar particularidades en detrimento de la dignidad humana.

Siguiendo el pensamiento habermasiano, para Robles Loro (2020:00:27:37), habría que suponer en los participantes la simetría de las perspectivas; por esta razón habría problemas morales que sólo se pueden resolver a través del diálogo, teniendo un consenso entre interlocutores que buscan un sendero de acuerdo a través de argumentos válidos. Es inmoral la manipulación, la fuerza o la imposición (Robles Loro, 2020:00:28:14). Moral es llegar a un acuerdo mediante la racionalidad comunicativa (Robles Loro, 2020:00:28:30). Para que haya una racionalidad comunicativa, debe haber una situación ideal del habla (condiciones de simetría, (Robles Loro, 2020:00:28:41-59)

- Cualquier persona puede participar en el discurso (Robles Loro, 2020:00:29:14).
- Toda persona puede problematizar cualquier información (Robles Loro, 2020:00:29:21).
- Toda persona puede incluir cualquier información (Robles Loro, 2020:00:29:29).
- Toda persona puede expresar sus opiniones, deseos y necesidades (Robles Loro, 2020:00:29:37).
- No deben existir coacciones para que ningún hablante ejerza estas condiciones anteriores (en: Robles Loro, 2020:00:29:45).

Para un diálogo moral se requiere:

- Postulado de universalización (validez de todos los interlocutores) una norma es válida si todos los afectados pueden aceptar libremente sus consecuencias (Robles Loro, 2020:00:30:08).
- Postulado ético discursivo: en la sociedad hay muchos conflictos, estos deben ser resueltos de forma dialógica. Por esta razón sólo son válidas las normas aceptadas por todos los participantes en un discurso ético (Robles Loro, 2020:00:30:52).
- No hay dogma, se alienta la individualidad y la libertad. Hay imparcialidad que motiva la solidaridad y la universalidad (Robles Loro, 2020:00:31:20).

3.2 La moralidad como condición de la vida social

Para Robles Loro (2020:00:20:55), en el entorno socio-cultural emerge una acción comunitaria donde las personas como estrategias pueden utilizar a las personas como medios, para obtener sus fines, saliendo a flote un cálculo de intereses de toda la comunidad y desde el egocentrismo de cada uno. Sin embargo, hay una posibilidad desde una acción comunicativa *dialógica*, para que las personas puedan dialogar entre sí, imponiéndose unas normas haciendo uso de la razón, construyendo unos principios éticos de convivencia, alcanzando un consenso (Robles Loro, 2020:00:21:33). Un diálogo que no se agote en convencer a los demás con sus argumentos, sino que se apertura a la escucha, la comprensión cediendo ante

argumentos de validez consensuada, se logra de esta manera una comunidad de significados diversos que llega a acuerdos.

Para Robles Loro (2020:00:23:38), siguiendo a Habermas (en la Teoría de la acción comunicativa; conciencia moral y acción comunicativa), la sociabilidad es imposible sin la moralidad. De esta manera, Robles Loro (2020:00:23:00), todos los participantes en la conversación deben ser considerados iguales, todos tienen los mismos derechos a la hora de hablar. Todos los interlocutores deben ser en principios válidos, deben respetarse unos a otros, si hay acuerdos o consensos, hay un lenguaje apropiado. Debe emerger la imparcialidad como un elemento intrínseco a las estructuras de la comunicación argumentativa no hay un acuerdo, si no se valida como interlocutor con igual de derechos, no tiene cabida la moralidad. La moralidad no es un inventario de deberes externo a la propia vida; si no una condición de posibilidad de la vida social.

Para Habermas, en palabras de Robles Loro (2020:00:26:00), la verdad está en los discursos que establecen dos interlocutores. Las personas argumentan sobre normas morales para discutir qué cosas son moralmente correctas, lo que es bueno, lo que está bien, lo que te gusta en cuanto a la acción se refiere. Hay que estudiar las condiciones en las que se producen esos diálogos éticos preguntándose qué condición hay para que esa conversación sea válida (Robles Loro, 2020:00:26:37), lo primero es que hay dar razones porque sin razones el diálogo no es válido (Robles Loro, 2020:00:26:55). Solamente en un diálogo donde todos sean interlocutores válidos es posible alcanzar un consenso para solucionar un dilema moral (Robles Loro, 2020:00:27:37).

La coexistencia de varias comunidades étnicas, grupos lingüísticos, confesiones y formas de vida pueden llevar a la fragmentación de la sociedad. Pero para que esto no desemboque en una pluralidad de culturas que se detestan mutuamente, la cultura mayoritaria tiene que desprenderse de su fusión con la política general [...] aunque sea mayoritaria debe aparecer con el todo. Habermas, en (Robles Loro, 2020:44:18)

De este modo dice Robles Loro (2020:00:41:58), el peligro es el abstencionismo y la apatía para no manifestarse en la esfera pública, no defender sus ideas ni solidarizarse. Se requiere una cultura constitucional que sea capaz de aglutinar las distintas sensibilidades democráticas del mundo y diferentes formas de estar en el mundo (Robles Loro 2020:00:45:21). No se debe renunciar a una identidad, pero se

tiene el deber ser de respetar los valores democráticos que nos incluyen a todos y se respetan los derechos de todos (Robles Loro 2020:00:46:20).

¿Por qué es importante este posible deber ser: *igualdad, autoridad y democracia* en la consolidación de los lugares pedagógicos de la escuela? Porque la escuela es un universo de racionalidades que se enfrentan una contra otras y tensionan los ambientes de la escuela. La escuela se pedagogiza cuando hay participación de todos; es decir igualdad de condiciones para padres, acudientes, estudiantes, maestros y directivos. La autoridad se ejerce no por la burocracia estatutaria o las posiciones de poder que se instalan en la escuela; sino por la validez de los argumentos de sus participantes. No bastan procesos democráticos que ponen en votación la tendencia de las mayorías, excluyendo automáticamente las minorías. No basta el diálogo, es necesario el consenso, no basta un consenso por sí sólo, es necesario un proceso democrático deliberativo donde se pulsen las racionalidades en su hondo sentido humanista y universal. Y de nuevo las vías de escape para sanar la herida que provoca la imposición de ciertos criterios, deben necesariamente pasarse por el cedazo de los argumentos de validez.

Finalmente, traigo a colación este ejemplo de una mis clases donde los estudiantes manifiestan lo que entienden por un ser político, es una experiencia pedagógica que muestra como nuestros ciudadanos que ejercen un modelamiento para el futuro ciudadano causan más desencantamiento que un arquetipo plausible de ser seguido. La experiencia en parte de una clase que acompaño: la tertulia dialógica pedagógica.

3.3 Vivencias que establecen lugares pedagógicos en la escuela: ¿Pirata o marino mar adentro?

Durante la primera semana institucional del 01/09 al 12/2018, se puso en consideración la posibilidad de evaluar la tertulia dialógica literaria, a raíz de estos comentarios de los maestros: algunos estudiantes no entran a la tertulia. Otro comentario era que, los estudiantes sólo leen una sección del párrafo, y no el total de las páginas o el capítulo. Otro argumento que condujo a tomar la decisión de evaluar la tertulia, se refería a que era contradictorio que un estudiante que había presentado una notoria participación en la tertulia perdiera el área de humanidades-lengua castellana. Luego entonces, si el estudiante participaba proactivamente en la tertulia,

aumentaría la posibilidad que alcanzará las competencias requeridas para el área e incentivaría su permanencia en el espacio de la tertulia.

Se planeó entonces una reunión para decidir si evaluar o no la tertulia. Los maestros sugerían que la tertulia debería presentar un mayor nivel de complejización argumentativa según el grado cursado. Finalmente, los maestros por consenso decidieron evaluarla. Tal decisión, ha causado mucha polémica, se ha afirmado que es el regreso a una metodología tradicional, la llamada educación bancaria tan criticada por Freire donde se intercambia participación por una nota académica. ¿Cómo tener dos escuelas en un mismo espacio, una que evalúa y otra que no? ¿Y otra metodología que se queda impávida ante la constatación que el estudiante es capaz de leer, interpretar, argumentar, simbolizar y relacionar a partir de la lectura de un texto clásico?

La autoevaluación del estudiante fue la vía elegida para evaluar la tertulia. Personalmente encuentro muy interesante como ese *poder de calificar* o *descalificar* que ha tenido tradicionalmente el maestro se traspase al estudiantado. Es interesante analizar cuáles son las consecuencias cuando en una relación pedagógica se cancela ese contrato de intercambio de una nota evaluativa por la realización de determinada actividad.

Tradicionalmente, la evaluación genera un poder simbólico que ejerce un campo de fuerza en las relaciones de la escuela, muchos de los actores implicados se centran en alcanzar resultados, pero no procesos de aprendizaje. Pero cómo obviar un proceso evaluativo si convivimos en un sistema globalizado que incita la competencia, y es justamente ese proceso el resultado más práctico para eliminar al contendor. Romper este paradigma no es posible en términos reales, porque los procesos evaluativos van estar presentes, y estos están mediados por la subjetividad del que diseña el instrumento de evaluación; además, la evaluación es el fantasma que nos va acompañar en los diversos ámbitos de la vida.

En la tertulia se ha asumido una autoevaluación como un intento para incentivar la autocrítica de sí mismo, como lugar pedagógico que fomenta un sujeto ético capaz de trascender el resultado de una nota y darle paso a su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la autoevaluación replica en los estudiantes algunos comportamientos de las inequidades sociales que ellos encarnan en su vida cotidiana y que consumen en los medios masivos de información. La corrupción, la deshonestidad y el camino fácil se muestran como una vía tentadora para los estudiantes. Sin embargo, es posible intentar recomponer esa idiosincrasia colombiana en el aula promoviendo el nacimiento de un sujeto ético que actúa por el compromiso de sí mismo.

En la Tertulia del 01/08/2018, se sugería a los estudiantes que opinasen acerca del imaginario que tenían de un político. Asombra la connotación negativa del término asociado con “no trabajar”, “coger poder”, “roba”, entre otros. También emerge un imaginario acusador de los de arriba, pero los estudiantes no se visualizan a sí mismos como parte de la problemática. En esta misma línea, durante las tertulias del año 2018, se presentaron actitudes individuales plausibles de comentar. Por ejemplo, una estudiante decide bajarse las notas porque no se las merecía y otra estudiante decide perder la tertulia porque según su opinión no había hecho lo suficiente para ganarla. Frente a esta posición sincera de la estudiante que decide “perder”, paradójicamente emerge una ganancia actitudinal por parte de la estudiante que toma conciencia de su rol dentro de la tertulia; sin embargo de alguna manera, una pérdida de un estudiante representa una pérdida para el maestro, para su familia e incluso para la sociedad por que se invierte un gran esfuerzo público en brindar el servicio educativo, esta situación debería conducir a implicarnos éticamente con nuestro deber como ciudadanos. Dar lugar al nacimiento de un sujeto ético quien se pregunta a sí mismo por la validez de su desempeño, abona un camino para educar ciudadanos transparentes, cuestión que es trascendental en un país donde la corrupción se ha enseñoreado, marcando la diferencia que Philippe Meirieu (1998:5) destaca entre fabricar o darle nacimiento al otro.

Ocurre de manera natural, que los seguimientos académicos de los estudiantes se definen desde la mirada del otro; tal vez porque pocas veces el estudiante no se le ha delegado la posibilidad de mirarse a sí mismo, él suele esperar con expectativa ajena su calificación o descalificación. Incluso, se llega a olvidar, la centralidad del proceso pedagógico que está destinado a generar aprendizaje, por ejercer un interés en el resultado en términos de informe académico cuantitativo, y no de conocimiento. Aun así, si en la evaluación se cometiese algún error, y este se corrigiese, de tal forma que el estudiante lo comprenda, este error trascendido conforma un constructo de aprendizaje. Sin embargo, en el fondo, en la auto-evaluación emerge explícitamente un problema ético donde se muestra la capacidad del estudiante de autorregularse por sí mismo y de ubicarse en las fronteras de su normatividad moral. El estudiante se encuentra paradójicamente condenado a la libertad y al derecho que tiene de decidir éticamente. Autoevaluarse mide su capacidad de autorregulación donde puede inclinarse por argumentos basados en su racionalidad o por sus intereses personales. En este sentido, Gaviria Díaz (2015:28-30), señala que el pueblo no está preparado para decidir, el problema estriba no en qué hay que enseñarle al estudiante, sino “*pulsarle*” los centros nerviosos esenciales para que el entienda que es lo más importante para él mismo.

Al final de la tertulia se decidió que la autoevaluación fuera un acto público y no privado, es decir los estudiantes se autoevaluaban delante de sus compañeros de clase. Tal situación provocó una presión social que lo ponía de nuevo en este dilema ético. Curiosamente la autoevaluación provoca en el estudiante la incomodidad de tener que tomar las decisiones con respecto a sí mismo. Sin embargo, habría que aclarar que esta dificultad estriba en que la toma de decisiones en el orden de lo social, muchas veces no hay una respuesta única y correcta, todo está rodeado de un depende cuándo y un cómo, y un por qué, puesto que estamos atados al yugo de una cultura y una historia que repercute en las decisiones éticas. Sartre alude a un ser humano como proyecto lanzado al mundo que se configura con sus actos padeciendo una doble condena, la de tener que convivir con los demás, y la de tomar decisiones siendo constreñido por el otro. La mirada kantiana, por su parte percibe las formas sutiles que doblegan al *animal social*, una moralidad que lo conlleva a pensar en el otro, y hacer frente al egocentrismo de sus inclinaciones sensibles para establecer un punto equilibrante sumergido en una moral que lo conduce ineludiblemente a conciliarse consigo mismo y con la humanidad.

Yo me he planteado la pregunta por lo que significaría emancipar al estudiante delegándole su propia autonomía. Incluso qué significa emanciparse desde la perspectiva de un adolescente que tiene sed de *libertad*; además en este contexto rural colombiano, el estudiante es un sujeto que ha padecido las inequidades sociales como el desplazamiento y la crueldad de la guerra; y además, ha perdido la confianza en sus políticos.

Sin embargo, debemos plantear el reto de desafiarse a sí mismo, en palabras de Estanilao Zuleta, hacer un elogio a la dificultad, en aplicar el imperativo ético categórico kantiano: "*obra sólo según aquella máxima que puedas querer que se convierta, al mismo tiempo, en ley universal* (Kant, 1785:9, capítulo 2)". Así pues, la autoevaluación se presenta como una oportunidad para reivindicar la autonomía moral de la persona, de este modo el estudiante se prepara para elegir y respetar sus propias reglas que considera pertinentes para ser acatadas por su propio grupo de congéneres. Es decir, tener su propia pauta conductual dirigida por una humanidad universal, en la medida de no hacer lo que no le gustaría que hiciesen con él. Sería de esta manera de plantearle su propio albedrío, no dirigirlo hacia nuestros propios intereses, sino respetar el deseo que él tiene de ser por sí mismo según propia conciencia.

Podemos concluir de igual modo, que donarle la autoridad al estudiante para decidir por sí mismo, prepara a nuestros estudiantes para ejercer la democracia, una palabra altamente desvirtuada, que necesita en palabras de Gaviria Díaz, citando a Ortega y Gasset (1916-1934). y Jean Paul Sartre, de otros procesos formadores. Gaviria Díaz, (2015:17), sustenta que antes de ser demócrata hay que ser otras cosas, ser acompañada de otros aspectos formativos. Gaviria Díaz (2015:17), afirma que rescatar la dignidad de la persona, es rescatar la capacidad de ser autónomo; “ *Ser libre significa estar abocado a tomar decisiones, ... y nada en la vida tan difícil como el tomar de decisiones, [...] La libertad como carga rige la comunidad. Únicamente obedecemos sin perder la dignidad, cuando obedecemos órdenes que nosotros nos hemos dado*” (Rousseau (1762), en: Gaviria Díaz, 2015:19).

En esta línea de pensamiento, la de constituir un envaramiento estructural para aprender a ejercer la democracia como un buen ciudadano, Salvador Rus y Arenas-Dolz (2013:91), siguiendo el pensamiento aristotélico, sustentan que *el ser humano está predispuesto a la sociabilidad: el hombre por naturaleza es un animal social que vive con otros y sólo puede alcanzar la justicia y el bien común a través del diálogo y la deliberación*. De este modo, el aprendizaje dialógico, altamente reflexionado por Freire, se muestra como la herramienta pedagógica por excelencia para una formación para la ciudadanía, la democracia y la paz. Es en la interacción con el otro, lo que me permite pulirme como ser social, es el diamante que saca su brillo en el roce con el otro y con la capacidad de decisoria provocada por el escándalo de la conciencia.

Uno de los propósitos fundamentales de la educación es formar ciudadanos respetuosos, ingrediente importante para una educación democrática. En este sentido, permitir al estudiante la libertad decisoria de su propia evaluación, de algún modo es dejar en sus propias manos la restricción de su propia conciencia, es permitirle intuir su razón natural y encender *la chispa de su conciencia* (Aquino, San Tomás, en Petisco (2019:403), confrontándolo con los “*mordiscos de su conciencia*” (Spinoza Ethica 1677, III, prop. XVIII sch.), para juzgar lo que es correcto o no. Tal paradoja, la de un libre albedrío encapsulado en un determinismo moral voluntario, es destacado por Kant cuando dice: *Hay que confesar francamente que en este asunto hace su aparición una especie de círculo vicioso del que, al parecer, no hay manera de salir. Nos consideramos libres en el orden de las causas eficientes para pensarnos como sometidos a leyes morales en el orden de los fines...*” (Kant, 1785:28. capítulo 3).

En la autoevaluación, pasamos la balanza de la justicia a manos de los estudiantes, para que empiece a sopesar que pesa más cuando decide ser autónomo, si sus deseos egoístas personales o la posibilidad de la emergencia de un sujeto ético basados en una racionalidad ética humanista universal. Es el camino que podemos señalar como maestros, la libertad de decidir, no es un recetario ético de mandamientos buenos o malos, es el poder de responsabilizarlo de su propia existencia, parafraseando a Rousseau (1999:4) y Kant (1785:28), recordarle que ha nacido libre, y sin embargo, vive encadenado instintivamente a sus deseos sensibles, o por el contrario, puede trascender y ser dignificado por su moralidad.

Capítulo VII

Conclusión

“Habitamos muchos espacios, estamos condenados a elegir uno, nuestro propio lugar”

1. Saber añejar

Al igual que un cultivo de uvas, la investigación requiere ser esculpida con ciertas contemplaciones. Tanto para investigar como para sembrar uvas, se requiere delimitar.

Entonces se trazará las fronteras para parcelar el viñedo. Habrá que seleccionar entre la amplia variedad de semillas; será necesario prepararse para resistir los vientos y el embate de un clima cálido o el frío otoñal del invierno. Habrá que arar el camino y prepararlo para acomodarse en el paisaje de un hábitat asechado por depredadores y plagas que pueden llegar a claudicar el proyecto. En fin, inspeccionar el contexto dentro del cual nos moveremos, para preparar las simientes que sostendrán nuestro sueño y que, finalmente incidirán de alguna manera en la calidad de la cosecha.

Las manos vinicultoras esculpirán artesanalmente el viñedo, afinando la mirada para ver procesos invisibles que afectan en parte la calidad de la cosecha: aminoácidos subterráneos abonarán las raíces, las lluvias primaverales refrescarán la viña, la calidez del verano calentará los tallos. El abono afianzará las raíces el viñedo, su riego cuidadoso mantendrá la humedad evitando la resequedad.

Las vides requerirán de la materialidad de la tierra, pero también de la idealidad de los rayos del sol para efectuar la fotosíntesis, esa idealidad sin estar amarradas a las raíces del suelo no dará sus frutos, sería necesario concretar una idea entre miles. Esa primera siembra en el campo del conocimiento traerá consigo inquietudes, y es posible perderse en la propia parcela para descubrir algún destello sutil inadvertido. Esas pesquisas sutiles son las que a veces incitan la detonación de una idea.

Luego, con mansedumbre se degustará la sabiduría de los que siempre han sembrado y tenido buenas vendimias. Es necesario aperturarse a la crítica, ser sensibles a consejos que advertirán de siembras infructuosas y plagas que se

yerguen amenazantes para destruir la vendimia. Es indispensable sortear obstáculos, descubrir cuál es el mejor abono para fortalecer la corporalidad de la planta.

Pero también, se deberá explorar otras vides, degustar la sangría de otros viñedos, corriendo el riesgo de beber la cicuta embriagadora que te puede llegar a extraviar de nuevo en otras parcelas. Se espera que, recogiendo la experiencia de otros vinicultores, incites tu cosecha propia. Ésta no habría sido posible sin apoyarse en otros hombros que sustentan tu camino de indagación.

Inesperadamente, la tierra y los rayos del sol efectuarán el ritual mágico, un estallido de tímidos brotes rosados, verde y púrpura podrán sorprendernos. Se producirán los delicados racimos de las vides. Las cepas relucirán con orgullo sus perlas moradas. A partir de estas primeras bayas surgirá un proyecto, se trazará un camino y habrá un reacomodamiento de las piedras fundantes del conocimiento. El viñedo se pintará de zonas claras-oscuras; habrá que hacer el rodeo necesario, ser previsor; reacomodarse; afinar la mirada para esclarecer alguna sospecha.

En la vendimia se separan las uvas de mayor calidad. Sin embargo, es necesario direccionarse con un propósito, un objetivo de indagación científica. Se requerirán uvas frescas naturales para su consumo, uvas pasas o uvas para lograr la impronta de una excelente vendimia.

Investigar puede ser tan complejo como lograr el bouquet de una exquisita copa, no se llega a percatarse del aroma, del sabor sin haber pasado la uva por el lagar, sin haber despellejado la piel de la uva; y sin haber pisado y repisado varias veces su carnoso fruto que esconde la genética de su semilla. De esta manera, una vez se haya hecho el macerado, emergerá la corporalidad del espeso mosto.

El tonel que deposita la simiente de la vid, tendrá de nuevo que padecer otra larga espera en la bodega. Es una fermentación que se cuece en el aparente olvido del sótano. Este olvido produce el añejamiento. Saber añejar, es decir esperar sin desesperar, es indispensable para investigar, y por supuesto para lograr el zumo vinícola soñado.

Finalmente contamos con una botella que presumirá de ser la síntesis trascendental de una vivencia. Tras el sinuoso sendero de la indagación científica, se evaluarán los resultados. Se descorchará la botella y su bouquet glamuroso extasiará y seducirá el

sentido olfativo que estallará en la boca. Un buen catador sabrá que se trata de un buen vino.

2. De la escuela cómo lugar pedagógico y del lugar pedagógico de la escuela

Viñao Frago (2016:19) afirma que la neutralidad espacial no existe, el espacio tiene huellas, símbolos, es un signo que comunica y se muestra a quien sabe leerlo. Según el autor el territorio y el lugar atienden a dos realidades una grupal, y otra individual. En suma, para Viñao (1993-1994:23) el lugar es un espacio ocupado y utilizado supone su constitución como lugar.

La escuela como lugar es una temática reflexionada por Viñao (1993-1994:20) quien se pregunta si es posible una tipología histórica que dé cuenta de la diversidad que oculta dicho término. Viñao advierte de una noción fundante de escuela como lugar ya estaba presente en esta definición de mediados del siglo XIII *“ayuntamiento de Maestros, e de Escolares, que es fecho en algún logar, con voluntad, e con entendimiento de aprender los saberes”*.

Para Viñao (1993-1994:21) la escuela en su evolución se transfiguró desde una escuela itinerante que instituía su lugar en arquitecturas destinadas con otros fines (la parroquia, el establo, el castillo, un entorno natural), hasta una escuela sedentaria que fue configurando una arquitectura propia con su salón de clases, y otros espacios arquitectónicos que fueron configurando el cuerpo moderno de la escuela (la sala informática, biblioteca, entre otros). Suscitamente para Viñao (1993-1994:19-20) el espacio de la escuela es lugar que como todos, socializa y educa, pero que, a diferencia de otros, se sitúa y se ordena con esta finalidad. Viñao reduce la noción de la escuela como lugar a los sitios donde se posibilita la enseñanza. *“allí donde se aprende y se enseña siempre es un lugar, se crea un lugar”*.

En síntesis, es allí donde se aprende y enseña, es el lugar donde surge una relación de un ser enseñante y aprendiz intencionados pedagógicamente. Finalmente, para responder suscritamente a la noción del lugar pedagógico de la escuela digamos que:

- Es una espacialidad habitada por la emergencia el ser maestro y el ser aprendiz involucrados pedagógicamente porque:
- se habita a la sombra de un maestro que lo transita con los pies de la pedagogía.
- requiere de la complicidad entre del ser estudiante y el ser maestro que aperturan un mundo posible.
- Es el lugar natural de la escuela, y está socialmente definida para esa actividad.
- No sólo es un espacio habitado por un ente, es un espacio valente, es decir es un espacio direccionado por un deber ser.
- No existe un lugar pedagógico en sí. Existe un espacio para un ser aprendiz y maestro que deciden acogerse a él pedagógicamente

3. Caracterización de los lugares pedagógicos de la escuela

La noción de lugar atiende a una dimensión tripartita; en primer lugar, como espacio percibido, es una fracción de espacio físico-geográfico, a partir del cual el humano se orienta, se forma y delimita su mundo circundante.

En una segunda estancia, el lugar es espacio concebido por un habitante que apropia y resignifica su “terruño” a su imagen y semejanza. Esa apropiación puede ser colectiva, para Tuan¹⁵ (1977) un monumento, una ciudad, incluso una nación es un lugar porque es un centro de significación para todos los allí implicados; pudiéndose llegar a la topolatría, al despertar un sentimiento reverencial y mítico por el lugar.

En tercer lugar, es un espacio vivido donde el humano transita la mayor parte de su vida cotidiana. En síntesis, desde esta dimensión tripartita, el lugar es un concreto y un simbolismo que sólo se entiende “estando ahí”.

¹⁵ Tuan, Y. F. 1977: Space and Place. The Perspective of Experience. Londres, Arnold.

La escuela, como cualquier otro espacio comunitario, es un espacio abigarrado dentro del cual se vive, se enseña, se aprende, se ama y se enfrenta el conflicto humano; y donde pululan una amplia gama de intencionalidades.

Así pues, la escuela posee una diversidad de lugares *heterotípicos*¹⁶ (Foucault 2008:3). La vida cotidiana de la escuela se presenta como un universo subsumido en otros universos que tensionan las diversas relaciones que pululan en su interior; pero no todo lo que ocurre en el mismo espacio de la escuela funge en el orden de lo pedagógico; y por supuesto tal afirmación podría desencadenar una diatriba de polémicas muy difícil de resolver como por ejemplo, exponer como argumento válido que toda relación y acción social en sí funge en el orden de lo pedagógico, con lo cual, cualquier evento o acción social caería en los brazos siempre expectantes, por ejemplo de la sociología, subsumiendo el saber pedagógico, en otros mundos distintos al campo de la pedagogía.

Si reducimos todo ámbito humano aun hecho pedagógico en sí del que se podría aprender, la pedagogía sería un todo abarcante, y cuando se es todo, se corre el peligro de volverse nada. Reduciríamos lo pedagógico a una sociología donde el encuentro del otro es fundamental; a lo psicológico, si centramos su atención en el complejo mundo interno del sujeto o sus reacciones conductuales externas.

De esta manera, no se trata de presentar la escuela como un espacio socialmente immaculado, pues todo saber está impregnado de suelos antimónicos. Sin embargo, aun así, admitiendo que la escuela es una gran región de las actividades humanas, son los lugares pedagógicos los que le imprimirían el piso firme necesario para ser escuela.

Lo que denomino lugar pedagógico se caracteriza por ser un:

- Espacio natural de la escuela
- Espacio de identidad
- Espacio Apropriado pedagógicamente

¹⁶ Foucault, Michel (2008), Topologías. Fractal n° 48, año XII, volumen XII, pp. 39-40.

3.1 Espacio natural de la escuela

Se ha dicho, y con cierta insistencia que la escuela encierra no sólo un lugar; sino una multiplicidad de lugares con diversas intencionalidades. También se ha aclarado que entre ellos funge “un lugar pedagógico” como el espacio natural de la escuela. Una de esas condiciones está dada por la emergencia de un ser maestro-aprendiz intencionados pedagógicamente. Esta relación pedagógica posibilita su espacio natural porque es un espacio organizado socialmente para ese fin. Su institucionalidad se solidifica con la incentivación de esos lugares de encuentro intencionado por un ser maestro-aprendiz.

Otra forma de interpretar su naturalidad consiste en que nadie está obligado a confinarse en él. El lugar pedagógico se habita y se deshabita porque no consiste simplemente en sentarse en la silla y mirar el tablero, debe emerger una conexión, aquella movida por la motivación del maestro.

Así pues, instalarse en el lugar pedagógico requiere la disposición natural de sentirse agarrado por el discurso pedagógico, seducido por el mundo sus formas y sus símbolos. En las coordenadas de este espacio natural de la escuela, se despliega el saber propio del maestro, la pedagogía.

El lugar pedagógico, se halla orientado con un fin trascendental, la formabilidad transformadora del ser humano, para ser algo más allá de lo que es; siendo el paisaje natural de la escuela donde se transita de la extrañez a la complicidad entre un ser aprendiz y otro enseñante.

La naturalidad de este lugar tiene su propia temporalidad aquella necesaria sostenerse en el transcurrir del tiempo; es un momento irrepetible, inaprehensible, tiene su darse, su nacerse y caducarse en cualquier momento. Ese encantamiento depende mucho del maestro y de posición del estudiante. Sin embargo, es necesario resaltar que es la escuela el espacio natural donde se imparten una posible imagen del hombre.

3.2- Espacio de identidad

Toda biografía está inexorablemente entretejida en una historia vivida; esa historia es modeladora del sí mismo, porque la identidad es el resultado histórico de lo que se fue el presente de lo está siendo y la transformación futura de lo que se será. De esta manera, la identidad es el proceso dinámico de reconstrucción constante, posibilitador de ser otro más potenciado humanamente.

Así pues, mi identidad entendida como *“lo que yo soy”*¹⁷. no es estática, sino que se construye y se reevalúa constantemente a medida se enfrentan nuevas experiencias y desafíos.

La identidad como ese conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás, va ligado a la autopercepción que se tiene de sí mismo con la imagen que se tiene del mundo. De esta manera, un buen maestro coayuda a construir un mundo posible coherente, a la medida que, tanto ese ser maestro como ese ser estudiante, van potenciando esa imagen de sí mismos.

De esta manera, los lugares son espacios personalizados porque establecen relaciones y emergen identidades. Personalizo el espacio cuando lo vuelvo mío, ya no es un allí, es un aquí y un ahora teniendo la sensación de estar dentro. La personalidad del espacio es su humanización, existiendo en la genética de su simiente arquitectónica, vestigios humanos culturales y sociales.

El humano construye su identidad dentro de un marco de reconocimiento social; es decir el humano es humano en interacción con otros humanos. En este sentido, la identidad del estudiante también tiene que ver con el problema del cómo se asume dentro de su engranaje social. En este sentido, el “yo” del estudiante, su identidad, lo que él considera que lo identifica, no se ha construido de forma aislada, ha trasegado con el apoyo de modelos parentales y comunitarios siendo la escuela uno de esos

¹⁷ Identidad es justamente lo que se quiere saber cuándo se me pide que dé una prueba de identidad. Pero «identificarme» de este modo es situarme en un campo social. Mi documento de identidad proporciona mi nombre, y acaso mi origen, o mi número de seguridad social. Charles Taylor (1995) Identidad y reconocimiento, Universidad McGill, Montreal, Canadá Texto original de una conferencia impartida en el Centro Cultural Internacional de Cerisy La Salle (Francia) en junio de 1995 cedido por el autor para su publicación en el presente número de la RIFP. Traducción del francés por Pablo Carbajosa.

estamentos donde establece un crecimiento importante en la acción dinámica del construirse a sí mismo.

Desde esta perspectiva, la escuela alberga la posibilidad de ser el lugar donde el estudiante transita de una fragilidad vulnerable que lo compele al fracaso hacia un mundo posible que genera altas expectativas.

Una de las relaciones semánticas en el ámbito conceptual de lugar, tienen que ver con un espacio para la “identidad” y la “relación”. En este sentido, el lugar se configura con la relación que cada uno de sus ocupantes establece con el otro y con su comunidad. Elegir, delimitar y orientarse a partir de un lugar, es un rasgo antropológico que dona identidad individual o colectiva al ser humano o al grupo social específico al cual se pertenece. En el lugar surgen valores, creencias, costumbres y símbolos y lenguajes que van hilando un legado histórico.

En este sentido, el joven adolescente se sumerge en prácticas discursivas y representaciones culturales de su gallada o pandilla donde frecuentemente intenta construir su identidad en un marco de reconocimiento social con su coetáneo¹⁸; pero también algunos maestros logran aportar a su identidad.

Aquellos maestros que el estudiante considera como verdaderos maestros, suponen una imagen inspiradora para ellos. El estudiante “copia¹⁹” algunas orientaciones que ellos consideran relevantes en su existencia. Así la identidad de ese maestro que toca el sí mismo del ser aprendiz alcanza a manchar y a consolidar aspectos de su propia identidad.

La emergencia de un ser maestro y un ser aprendiz personalizan el espacio de la escuela. No existe un lugar pedagógico en sí. Existe un espacio para alguien que decide acogerse en él pedagógicamente, para alguien que se vincula, se identifica y

¹⁸ Según Erikson la identidad abarca un aspecto substancial del individuo en su relación con un aspecto esencial de la coherencia interna de un grupo; puesto que, el individuo joven, debe aprender a ser más él mismo en la medida que significa más para los otros —esos otros, que, con seguridad, han llegado a significar más para él—. El término identidad expresa la interrelación que implica simultáneamente una constante mismidad en uno mismo (self-sameness) y una constante participación en ciertos rasgos esenciales de los demás. (Erikson,1963:3).

¹⁹ En Antioquia - Colombia copiar a alguien puede tener significados como: acatar puntos de vista, argumentos o dejarse seducir por el discurso del otro.

se transforma en ser maestro o estudiante. Esta relacionalidad emergente de un ser maestro y aprendiz, es el semen originario de toda situación pedagógica.

Las situaciones pedagógicas son pedagógicas porque están inspiradas por la filiación que un ser maestro y estudiante. En la escuela se cuece el lugar pedagógico cuando maestros y niños están identificados en el rol natural humano, que es el de formar y dejarse formar.

La identidad del ser humano trae su legado de experiencias, valores, creencias, intereses y experiencias de vida únicas, que de alguna manera pasan a formar parte del tejido relacional que va zurciendo el ser maestro y estudiante. El lugar pedagógico es posible por la emergencia de la identidad del ser maestro y estudiante, cuya relacionalidad va enriqueciendo más humanidad. Esa interacción pedagógica solidifica la formación de la identidad personal, de este contacto se sale con más riqueza humana.

En contraposición, aquel espacio de tránsito temporal superfluo, sin relación con el cual el humano no se identifica, y coexiste con el otro sin vivir implicado deviene un No lugar. Esto implica que el lugar como espacio de identidad solicita una temporalidad de mayor extensión porque allí el ser humano genera una historia.

Se espera que un maestro identificado con su rol, configure un entorno más estable, consistente y confiable al interior de la escuela, impacte positivamente a sus estudiantes, los inspire, comprometa y conforme una estancia pedagógica propicia. Esto no quiere decir que esas identidades no deban transitar por lugares críticos y deban enfrentar desafíos que sumarán a su humanidad, pues la imagen de sí mismo del estudiante siempre está contraponiendo con la imagen aceptable de su entorno para seguirla, transformarla o rechazarla.

A sí pues, el lugar del humano en el mundo contiene de hecho ya una identidad colectiva a partir de la cual se autodefine, recogiendo rasgos colectivos identitarios, pero también contraviene ciertos ordenes sociales, así pues que *“el hallazgo del lugar propio puede volverse muy intrincado, puesto que no existe en una sociedad corriente, un lugar para los individuos extraordinarios²⁰”*.

²⁰ Erikson (1963:4). I.— Punto de vista biográfico: G. B. 5. Sobre George Bernard Shaw.

Las dos identidades del ser maestro y el ser aprendiz están irremediamente sujetos a la transformación de sus propias identidades, porque ambas identidades enseñan y aprenden bidireccionalmente; aprende el estudiante, y el maestro también a través del maduramiento de su experiencia pedagógica.

La normatividad de la escuela (no necesariamente traumática, rigurosa o imperativa) se presenta como brújula para un aporte de mayor madurez de la identidad del estudiante. La escuela puede ser ese patio de recreo donde el estudiante desarrolla ese “yo determinado²¹” alternativo de su propia identidad y encuentra cohesión con su maestro inspirador.

3.3-Espacio apropiado pedagógicamente

Una de las características de la noción de lugar, es la de ser un espacio apropiado. Ésto quiere decir que cuando apropiamos un espacio, ya es un lugar para mí o para nosotros; es un espacio de confort con el cual me identifico y desarrollo un sentido de pertenencia.

Cuando decimos que apropiamos un espacio que deviene lugar, no referenciamos la escrituración del lugar, pues apropiar un lugar no es un asunto legal, aunque pueda llegar a serlo en ciertos contextos. En el contexto educativo oficial, cuando el estado contrata al maestro y la escuela matricula al estudiante, estos agentes educativos que están llamados a cumplir unos roles sociales predeterminados no necesariamente instalan un lugar pedagógico en la arquitectura física de la escuela porque no se trata de sentarse en la silla del aula de clase y mirar el tablero; y un docente no se reduce exclusivamente a exponer su cátedra. El verdadero maestro está llamada a tocar las fibras e la humanidad del estudiante en pos de transformarlo en un mejor humano; el en esta labor pedagógica se transforma a sí mismo. En pocas palabras, nadie deviene un ser aprendiz u o enseñante por decreto. Se requiere de una disposición, de una intencionalidad. Ese tránsito no se legaliza como la escrituralización de una propiedad; el ser se apropia de su espacio desde su libre albedrío, porque sólo se

²¹ Erickson, E.H. (1972:4). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion

apropia con lo que tiene sentido y produce identidad para los sujetos allí comprometidos.

El ser maestro-estudiante colman de sentido la escuela, es la naturalidad de ese espacio de formabilidad y educación. Cuando el ser maestro-estudiante contactan se transforman, pues el ser apropiado del lugar pedagógico de la escuela no el mismo antes que después del proceso de apropiación. De esta manera, el espacio de la escuela se trasmuta en lugar pedagógico cuando se apropia por un ser aprendiz y enseñante intencionados para la labor pedagógica; la apropiación implica la transformación, pues el ser se halla comprometido no sólo consigo mismo, sino con el otro y su comunidad.

¿Qué se debe apropiar en la escuela para devenir como lugar pedagógico? Es una respuesta hacia la cual debe transitar el ser estudiante-maestro, seleccionando aquellos aspectos trascendentales que respondan tanto a sus necesidades personales, como a las de su contexto local.

Las particularidades que se deban apropiar en ámbitos vivenciales, sociales o psicológicos es un universo supremamente amplío para ser abordado, ya que implica situaciones contextuales de cada escuela; tal reflexión en torno a qué se debería apropiar o no, atiende a su deber ser, y este es una respuesta que no tiene un camino exclusivo. Sin embargo, esos “*deber ser*”, se deberían soportarse en valores humanos universales.

El lugar pedagógico debería ser habitado por aquellas experiencias que nos acercan a nuestro ser originario cultural, humano, libre y democrático. La apropiación en positivo, debería no de adaptar a nuestros estudiantes en los límites de nuestras fronteras, sino transformarlos para que ellos alcancen humanamente sus propias aspiraciones.

El lugar pedagógico no es un espacio exclusivo para mí, también en lugar común para todos. En la apropiación colectiva se participa de un significado social para todos los involucrados. Así pues, el lugar pedagógico de la escuela, es un espacio para aquellas apropiaciones comunales que nos comprometen a participar en el alcance de una meta común.

En términos generales, el lugar pedagógico no sólo es un espacio marcado por la intención personal, referencia a un ser comunitario que se intenciona mancomunadamente para alcanzar un fin determinado, intentando movilizar su propia transformación removiendo estructuras rígidas y exclusoras reproductoras de desigualdades sociales, para permitir los cambios sociales que la comunidad considera necesarios.

4. Las toponegligencias escolares como secreción de los No lugares de la escuela

La epidermis de la escuela es su exterioridad, su planta física. En su interioridad, en su dermis, cuece una habitalidad intencionada subjetiva o intersubjetiva. Pero hay pieles exodérmicas como el estado, fuerzas económicas que secretan sus dinámicas afectando lo más hipodérmico de la escuela. En cada una de esas capas se secreta un lugar específico de la escuela, una forma de concebir el mundo; y por tanto, emerge una intencionalidad definida. La escuela secreta muchas intencionalidades, unas se instauran en el orden de lo pedagógico, y otras no, lo que pone en sospecha su carácter pedagógico en su intencionalidad total.

De esta manera, si en la escuela no nace la presencia del ser maestro y el ser aprendiz, no existe la ocurrencia pedagógica; así pues, no todos los habitus institucionalizados y apropiados por la escuela secretan un lugar pedagógico. A veces suele generalizarse al definir que todo espacio socializa y educa, podría socializar; para educar habría que analizar si habría una existencia y habitabilidad pedagógica de esos espacios.

En otras palabras, la escuela como producto social no es ingenua, ni original es el resultado de una historia social, que implica la conservación de rituales, habitus corporalizados en los actores escolares. Estos habitus se consensuan, tienen sentido implícito o explícito para la comunidad educativa, conforman un "*acervo de conocimiento*" conjunto de *máximas, moralejas, granitos de sabiduría proverbial, valores y creencias, mitos [...]* es aquello que "*todos saben*" Schütz (1962: 7; 2003: 333; 2011: 169), y que se ha instaurado en la cotidianidad de la escuela con una economía de esfuerzos sociales; en fin, lo que denominamos la cultura escolar. De esta manera, la escuela conforma sus lugares con ese repositorio libremente acogido o verticalmente impuesto. Esta miscelánea variopinta que instala lugares específicos

en la escuela se direcciona a través de unos *mecanismos específicos de control social* que sellan su institucionalidad (Berger & Luckman, 2003:72-83).

En suma, la escuela se convierte en un escenario cuyos actores tienen un libreto escrito en una gran parte por estas fuerzas sociales, repositorios de conocimientos de lo que las personas saben o deberían saber, *habitus* que se instalan en los cuerpos de los actores creando oposiciones y distanciamientos por los capitales sociales y culturales que se poseen. Todos estos *habitus* orientan intenciones y acciones concretas en la institucionalidad de la escuela, pero no todos estos *habitus* descansan necesariamente en el orden de lo pedagógico.

Queda claro pues, en esta línea de pensamiento que, los *habitus* institucionalizados y apropiados por la escuela no atienden necesariamente a la constitución de lugares pedagógicos en la escuela. Pues existen los no lugares, esos *espacios otros*, que se hallan algunas veces de forma sutil, empaquetados en normas, obstáculos psicológicos, sociales y financieros que pueden impedir que las comunidades educativas se deslicen bajo sus propias dinámicas. En estos lugares la voz de la conciencia no habla, y las identidades comunitarias se han diluido en otros espacios que devoran sus proyectos de vida. Los **No lugares de la escuela** someten a la comunidad *a reglas dominantes y a objetivaciones* basadas en los imperativos del poder y del lucro; en palabras de Jodelet, intentan dar *muerte* al sujeto autónomo.

Marc Augé (2000:83), defiende esta hipótesis: “la sobremodernidad es productora de no lugares”. Para Augé, un espacio que no puede definirse, ni como espacio de identidad, ni como relacional, ni como histórico, definirá un no lugar. Mientras un “lugar” es un espacio simbolizado y vivido con sus puntos de referencia, los “no lugares” son los espacios más despersonalizados, espacios del anonimato....

La escuela de alguna manera ayuda a crear la estructura desde la cual nos moveremos. En este sentido, los grupos sociales se delimitan a sí mismos, construyendo su propia “caja estructurada” armando sus “equipamientos colectivos de subjetivación” (Jodelet, 2008:40; citando a Guatari, 1986). Pero no todo lo que sale de la caja estructurada pedagogiza; pues, la escuela contiene “No lugares” cuando la relacionalidad del ser maestro y el ser aprendiz no emerge naturalmente; o emerge de forma forzada y/o desorientada dando lugar a las toponegligencias escolares que puede entenderse como la pérdida del sentido pedagógico de la escuela. Una

toponegligencia escolar se da cuando se rigidiza la escuela de tal modo, que fungen otros procesos que descentralizan la escuela de su habitabilidad pedagógica.

Freire (1985, en; Varona-Domínguez F., 2020:235), trae a colación lo que denomina la educación bancaria, un intercambio de un contenido académico por una nota académica, en fin de formalizar un título académico, lo que puede ubicar la escuela como un espacio de producción capitalista reducida por práctica utilitaria.

La educación bancaria es una metáfora que utiliza Paulo Freire para denominar la concepción según la cual el estudiante es visto como si fuera un banco adonde se va a depositar dinero, que en su caso lo que se deposita es conocimiento para que lo memoricen y acumulen, como en una cuenta bancaria, y luego lo repitan sin grandes razonamientos. (Varona-Domínguez F., 2020:235)

Otra toponegligencia escolar la podemos encontrarla cuando Freire (Freire, P., & Shor, I. 2014: 193), alude a una arquitectura traída de otro lugar, en el sentido en que la escuela se reduce a un espacio que comercializa, vende y publicita ideas oficiales; aquí también tienen su lugar los copiosos proyectos obligatorios que no nacen de la necesidad natural del estudiante. De igual manera, emergen aquellos espacios alienados con demasiado control administrativo, contenedores disciplinarios con estructuras cortantes donde se sesga la autonomía personal del estudiante propiciando lugares comunes por los cuales habría que transitar. Aquellas escuelas que continúan reproduciendo una filosofía básica de antaño: *unos mandan y otros obedecen*, apoyada por un sector importante de los padres que abogaban con nostalgia aquella escuela disciplinada de orden milimétrico, donde no caía la hoja de un árbol sin que se conmoviera el orden autoritario del recinto escolar.

“La escuela no es la vasija que hay que dar de beber a un ser que está vacío, tal vez este ser en el contexto de la era de la información puede estar desbordado. Aquello que habría que donarle, es el poder de elección para poder romper la vasija, a fin de que reconstruya su propio recipiente.” Emanuel Herrera Moncada

Bibliografía

- Abad soria, j.; García Quiroga, f. (2006) "Análisis y valoración del paisaje en las sierras de la paramera y la serrota (ávila)" M+A. Revista Electrónica@ de Medioambiente.2006, 1: 97-119.
- Agnew, John (2003). "Classics in Human Geography revisited. Comment of the author". Progress in Human Geography, 27 (5), 605-614.
- Agnew, John (2008). Spatiality and territoriality in contemporary social science. En: E. Piazzini and V. Montoya (eds.) Geopolíticas: Espacios de poder y poder de los espacios. Medellín, Colombia: Editorial La Carreta-Universidad de Antioquia. pp. 15-22.
- Aguiló, M. (1999) El paisaje construido: una aproximación a la idea de lugar. Madrid, Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, 301 p.
- Aguirre García, Juan Carlos; Jaramillo-Echeverri, Luis Guillermo (2012) aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 51-74 Universidad de Caldas Manizales, Colombia.
- Alguacil Gómez, J. y Montañés Serrano, M. (1998) La participación ciudadana en la transformación del paisaje urbano, en AA.W. El paisaje urbano en el marco de la sostenibilidad. Segovia, Asociación para el estudio del paisaje/CNEAM, 139-156 p.
- Anthropos.
- Aquino, Santo Tomás de, Quaestiones disputatae de veritate, q. 16 a. 1, c. 2. En: Petisco, Sonia (2019).
- Aranguren, J. L. L. (2006). *Ética*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Aréchaga, A. J. (2011). El cuerpo y el espacio social. En U. N. Argentina (Ed.), (pág. 12). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, calle 48 e/ 6 y 7. La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. 13-17p.
- Arisó Cruz, A. (2012). La noción de lugar en la física Aristotélica. (U. d. Barcelona, Ed.) Thémata. Revista de Filosofía (45).

- Aristóteles, *Política* (1985) vol. II, Orbis, Barcelona. Editorial Gredos.
- Aristóteles. (1995). *Física* (B. C.-L. Libros, Ed., & G. R. Agostini, Trad.) Aristóteles *Física*. Traducción notas R. de Echandia de Agostini © Editorial Gredos, S.A. (1995) Biblioteca Clásica Gredos Libera los Libros: © Editorial Gredos, S.A.
- Arnheim, R. (2001) *La forma visual de la arquitectura*. Barcelona, Gustavo Gili, 232 p.
- Arnold, M. B. (1970). *Emotion and personality*. Vol. I: Psychological aspects; v. II: Neurological and physiological aspects. New York: Columbia University Press (Está publicado en español por la Editorial Losada, Buenos Aires, 1969-1970).
- Asuncion, U. E. (1999) Universidad de Azuay. Obtenido de *Técnicas Educativas*: <http://www.uazuay.edu.ec/documentos/TECNICAS%20EDUCATIVAS>.
- Auge, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, España: © Editorial Gedisa, S.A. Paseo Bonanova, 9 1º-1º 08022 Barcelona (España) doi: ISBN: 84-7432-459-9 Depósito legal: B. 40205-2000.
- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. TRILLAS México.
- Ayala Carabajo, R. (2008) *La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias*. *Revista De Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>.
- Ayala Carabajo, R. (2017) *La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con Van Manen*. *Revista Complutense De Educación*, 29(1), 27-41. <https://doi.org/10.5209/RCED.51925>.
- Azara, Pedro (2005) *Castillos en el aire-Mito y arquitectura en occidente*. Editorial Gustavo Gili. 277 p,
- Bachelard, G. (2000) *la poética del espacio*. (D. R. A, Ed.) rítalo original:, Buenos Aires, El Salvador 5665; 1414 Buenos Aires, Argentina ' Av. Picacho Ajusto 227; 14200 México, D. F.: Presses Universitaires de France, París. doi:ISBN 950-557-354-5. Primera edición en francés (1957), Primera edición en español (1965), Octava

edición en francés (1974), Segunda edición en español de la octava edición en francés (1975), Cuarta reimpression y primera edición bajo la norma Acervo (2000, FCE Argentina)

Barbey, G. (1976) L'appropriation des espaces du logement: Tentative de cadre théorique. En Korosec-Serfaty 1976. Arquitecto, profesor del Politécnico Federal de Lausanne.

Barker, R. y Gump, P. (1964). Big school, small school. Stanford, CA: Stanford University Press.

Barnacle, R. (2004) Reflection on Lived Experience in Educational Research. Educational Philosophy and Theory, 36 (1), 57-67 p.

Bel Martínez, J., Portolés Porcar, S., Marc Bayó, J., & Roca, E. (2017) El profesorado de geografía en Peru y su percepción de los estados americanos y europeos: una aproximación a las representaciones sociales en los docentes. (U. JAUME, Ed.) Revista de Didácticas específicas (16), 96-112. 07-06-2017.doi: ISSN: 1989-5240 96

Bello Díaz, R. (2020). Educación Virtual: Aulas Sin Paredes. Google. Recuperado el enero de 01 de 2020, de Home » Biblioteca Docente » TICs »: <https://educrea.cl/internet-en-el-aula-a-la-caza-del-tesoro.08-01-2020>.

Benner, D. (1990) Las Teorías de la formación-introducción histórico sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. Revista de Educación-Nº 292, 7-36.

Berger, P., & Luckman, T. (1991-2003). La construcción social de la realidad. (P. 1. Amorrortu editores S. A., Ed., & S. Zuleta, Trad.) BuenosAires, Argentina: Amorrortu editores. doi:ISBN 950-518-009-8

Biblia de Jerusalén (1976)
<https://drive.google.com/file/d/0B3pyBSi9aecyMzE3ZWFiNzEtOTlwYi00MTY3LWlyYTQtYjcwMjM0MmFmZDg5/view?hl=es&resourcekey=0-1fJOrnb5spoZfL6Pzm41ng>

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? Temáticos de la escuela española, I (1), 7-9. Barcelona: Cisspraxis. En: Vivas García, Mireya (2003).

- Blanco, J., L. Bocero, S., Ciccolella, P., Fernández Caso, M., Gurevich, R., E Natenzon, C., Reboratti, C. (2010). (s.f.). Geografía-Nuevos Temas-Nuevas Preguntas-Un temario para su enseñanza. Biblos. ISBN.
- Bleichmar, S. (2008). Bleichmar, Silvia. Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.
- Bollnow, Otto F. (1969-ed.1992). Hombre y Espacio. Editorial Labor. S.A. Barcelona, España.
- Bonilla, María Elvira (1984) "solamente se ve lo que se sabe". Entrevista con Ernesto Guhl. En Boletín Cultural y Bibliográfico. Bogotá. Biblioteca Luis Ángel Arango. Banco de la República. Vol. XXI. N°1. 25-30 p.
- Bourdieu, Pierre (2007) La miseria del mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura (económica). ISBN 978-950-557-270-0. Ed. 3. La misère du monde © Éditions du Seuil, 1993.
- Bourdieu, Pierre. (1999^a). Efectos de lugar. En: Pierre Bourdieu (Dirección) La miseria del mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 119-124 p.
- Boyd, C. O. (1993) "Phenomenology: The Method". In: P. L. Munhall and C. O. Boyd (eds.). Nursing Research: A Qualitative Perspective. New York: National League for Nursing, 1993, 99-132 p.
- Brandariz, G. (1987) La arquitectura de la libertad, en: Libertad responsable y educación (ed.) C. Lazzari, Buenos Aires, Montserrat editores, 41-52 p.
- Breuer, Irene (2020) Revisión de la confrontación Heidegger-Husserl. La protocontingencia del mundo de la vida y sus estructuras esenciales. Investigaciones Fenomenológicas, n. 17, 2020, 61-96 e-ISSN: 1885-1088.
- Brower, S. (1980) Territory in Urban Settings. In Altman & col. (Eds). Human Behavior and Environment, Plenum Press, N.Y.-London
- Brunet, R. Ferras, y H. Théry (1993), Les mots de la Géographie, dictionnaire critique, París, Reclus-La Documentation Française.
- Brunet, R.; Ferras R. y Thery, H. (1994). Les mots de la géographie. In Dictionnaire critique. París: Reclus-La Documentation Française. 193-195 p. ok revisado

- Buela, Alberto y Chiaramoni, Diego (2020) Max Scheler; su vida, su obra, y sus aportes al pensamiento universal. Disenso N° 02 -00:44:42. TLVI.<https://www.youtube.com/watch?v=BNuASW6vT2g>
- Caivano, F. (1989) Barcelona és l'escola, en Ayuntamiento de Barcelona. Barcelona a l'escola. Guia de visites escolars a entitats i institucions per al coneixement de la ciutat. p.17.
- Cano, I. y Lledó, A.I. (1987) Una experiencia pedagógica operatoria en el ciclo inicial de la EGB. En: Investigación en la escuela N° 12 (1987).49-56 p.
- Canter, D. (1976) Une procedure pour l'exploration de l'appropriation de l'espace.
- Canter, D. (1977) Psicología del lugar México, Concepto.
- Capel, Horacio (1973), "Percepción del medio y comportamiento geográfico", Revista de Geografía, vol. VII, n° 1, Universidad de Barcelona [<http://www.raco.>], 58-150 p.
- Cassirer, E. (1944). Antropología Filosófica. (T. a. 1945, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica. Obtenido de © 1967 Yale University Press, New Haven, Connecticut.
- Castells, Manuel (1974). La cuestión Urbana. Madrid, Siglo XXI.
- Castillo Sanguino, Narciso (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS, N°20, Año 10, 7-18 p.
- Caturelli, A. (1984): "Metafísica del habitar humano", en aa.vv. (1984), La ciudad. Su esencia, su historia, sus patologías, Fades Ediciones, Buenos Aires.
- Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano. (A. Pescador, Trad.) México: Universidad Iberoamericana. doi: ISBN 2-07-032576 - 968 - 859 23-6.
- Chaparro Veas, Marcelo (2014). *Ordo amoris* como determinante del amor y odio en Max Scheler. Veritas N° 31 Valparaíso set. 2014 versión On-line ISSN 0718-9273. Universidad Católica del Maule (Chile) mchaparr@ucm.cl
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732014000200003>.
- Claval, P. (1995) La géographie culturelle, Nathan editions. Paris.

- Colavidas, F. (2000): «Sobre el valor de la palabra en Arquitectura». Geometría, 2728. José Seguí Arquitectos Asociados, Málaga, 84-88 p.
- Cristin, Renato (1977) Leibniz y el pensamiento fenomenológico: hipótesis para un encuentro. (Seminario Sociedad Española Leibniz) Revista de Filosofía. 3ª época, vol. X (1997). N° 17. 15-51 p. Servicio de publicaciones. Universidad Complutense. Madrid. Traducido del italiano por Claudia Razza.
- Cubero Pérez, Mercedes y Santamaría Santigosa (1992). Una visión social y cultural del desarrollo humano Andrés. Departamento Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Experimental. Apuntes de Psicología, 35 p.17-30.
- Damasio, A. (1994). El error de Descartes. Barcelona: Crítica. (En: Vivas García, 2003)
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago: Andrés Bello.
- Del Rey Morató, Javier (2015). Habermas y las pretensiones de la validez de los discursos. <https://www.youtube.com/watch?v=q7weZFAYNnk>. Watch later. Share. Copy link. Info. Shopping. Tap to unmute. If playback doesn't begin shortly, try restarting ...30 jul. 2015 - Subido por Javier del Rey Morató.
- Deleuze, G y F. Guattari (1980). Mille plateaux, París, Éditions de Minuit.
- Delgado Mahecha, O. (2011). La nueva geografía. Boletín Cultural y Bibliográfico, 46(81), 20-33. Recuperado a partir de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/177
- Delgado, Maecha. O. (2003) Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Red de Estudios de Espacio y Territorio. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003.
- Dewey, J. (1916). Democracia y educación. (E. M. S.A., Ed.) Madrid, España: Morata. Obtenido de ISBN: 84-7112-391-6
- Dürckheim, Karlfried von (2005 [1932]), Untersuchungen zum gelebten Raum, edición de Jürgen Hasse, Frankfurt am Main, Inst. für Didaktik der Geographie
- D'Urso, Alfonso (16 de abril del 2011) (s.f.). El viaje de una vida. Obtenido de blogspot.com/2011/04/pierre-bourdieu-efectos-de-lugar.html<http://elviajedeunavida>.

- en el medio construido y natural. Orellana, Badajoz, 24-26 Setiembre. Deps. Psicología
- Escolano Benito, A. (2000) El espacio escolar como escenario y como representación. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escolano Benito, A. (2007) La Cultura material de la escuela. Berlanga de Duero. Ceince.
- Español, Joaquim (2007) Lugar, en: Colafranceschi, Daniela, Landscape + 100 palabras para habitarlo, Land&Scape Series, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 121 p.
- Espinoza López, A., & Gómez Azpeitia, G. (2010) Hacia una concepción socio-física de la habitabilidad: espacialidad, sustentabilidad y sociedad. (U. d. México, Ed.) Palapa - Revista de Investigación Científica en Arquitectura, V (1), 59-69. Doi: ISSN (Versión impresa): 1870-7483. Enero-junio de 2010.
- Esquivel Estrada, Noé Héctor (2009) La Lámpara de Diógenes, Vol. 10, Núm. 18-19, enero-diciembre, 2009, pp. 169-190 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México. ISSN (Versión impresa): 1665-1448 lamparadediogenesbuap@yahoo.com.mx.
- Eyles, J. (1985) Senses of place. Londres, Silverbook Press.
- Fernández Domínguez, J., & Ramiro Roca, E. (2015). El concepto espacio en educación infantil. Ciencias Sociales. Junio.
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. Estudios Pedagógicos, XXXIV (1), 41-61 p.
- Ferrater Mora, José, (1964) Diccionario de Filosofía, Montecasino, Tomo I, Buenos Aires, Editorial Sudamericana (Quinta edición), 561p.
- Florenski, Pável, (2005) La perspectiva invertida, Madrid, Siruela.
- Fonseca Mora, M.C. (2002). Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar. Sevilla, Mergablum.
- Foucault, M (2001). El sujeto y el poder. Argentina: Epílogo a la Segunda Edición de Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2001b). Dits et écrits II, 1976-1988, París, Gallimard, Quarto.

- Foucault, Michel (2008), Topologías. Fractal n° 48, año XII, volumen XII, pp. 39-40.
- Foucault, Michel (2008). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1979). Microfísica del poder. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.
- Freire, P. (1985): La pedagogía del oprimido. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P., & Shor, I. (2014). Miedo y osadía (12 ed.). (E. A. S.A., Ed.) Buenos Aires, Argentina: © Ediciones del Instituto Paulo Freire de España © 2014, Siglo Veintiuno. doi: ISBN 978-987-629-409-6.
- Frémont, A. (1976) La région, espace vécu. París: Presses Universitaires de France. 83 (3), 326-329.
- Fullat, O. (1997). Antropología filosófica de la educación. Córcega - Barcelona: Ariel Educación.
- Gadamer, Hans-Georg (1993) Verdad y método. Hermeneia 7 Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Quinta edición Ediciones Sígueme – Salamanca. Título original: Wahrheit und Methode. Tradujeron: Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito ©J.C.H., Mohr (Paul Siebeck) Tübingen 1975 ©Ediciones Sígueme. S.A.
- Gadamer, Hans-George (1977), Verdad y método, (tr. de Agapito Serrano y Ana Agud), Salamanca, Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (2000) La educación es educarse, Paidós, Barcelona, 35-36 p.
- Gairín Sallán, J. (1995). El reto de la organización de los espacios. Aula de Innovación Educativa (39).
- Gallego, D., Alonso, C, Cruz, A. y Lizama, L. (1999). Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Del Dujo, Á., & Muñoz Rodríguez, J. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. (U. Salamanca, Ed.) Revista española de pedagogía (228), 257-278. (mayo-agosto)
- García Méndez, Alicia Matilde (2018) Circuitos motrices y su influencia en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 4 años de edad de la escuela particular básica Universidad

Católica de Guayaquil en el periodo lectivo 2017-2018. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Facultad De Educación carrera Educadores De Párvulos. 118 p.

García Morente, Manuel (1980). Lecciones preliminares de filosofía. Novena edición Las características de esta edición son propiedad de la Editorial Porrúa S.A. República Argentina, 15, México 1, D. F. ISBN 968-432-241-0. Impreso en México.

Gardner, H. (1995). Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica. Barcelona, España: Paidós.

Garrido Vergara, Luis (2011) Habermas y la teoría de la acción comunicativa. Libros Básicos en la Historia del Campo Iberoamericano de Estudios en Comunicación. N° 75, febrero - abril 2011. Razón y palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación www.razonypalabra.org.mx
http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf.

Garzón Martínez, M. (2008). El lugar como política y las políticas de lugar Herramientas para pensar el lugar. Signo y Pensamiento, XXVII (julio - diciembre de 2008)

Gaviria Díaz, Carlos (2015) Conferencia: ¿cómo educar para la democracia? (Gimnasio Moderno – Escuela de maestros) Marzo 11, 2015. Bogotá, marzo 11 de 2015. Escuela de Maestros Agenda Cultural. Biblioteca de los Fundadores.

Giddens, A. (1982). "Profiles and critiques in Social Theory", en P. Cassell (ed.) The Reader, Londres, Macmillan Press, 1993.

Giner De Los Ríos, Francisco (1884) El edificio de la Escuela. — Madrid, Institución Libre de Enseñanza, 1884. —8° menor, 48 p.

Giorgi, A., Giorgi, B., & Morley, J. (2017) The Descriptive Phenomenological Psychological Method. En: C. Willig & W. Rogers (Eds.), The SAGE Handbook of qualitative research in psychology (). London: SAGE. 176–192 p.

Goldie, P. (2000). The Emotions. A Philosophical Exploration, Oxford, Oxford University Press. (En: Vivas García, 2003).

Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor. En: Vivas García, Mireya (2003).

- Gomez Piñeiro, F. J. (2002): «La importancia de los estudios de la geografía política en los análisis estratégicos del mundo actual». Lurralde. Investigación y espacio, 25. Instituto Geográfico Vasco, pp. 13-20.
- Gómez Rodríguez de Castro, Federico (1970) El valor didáctico del símbolo, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Enseñanza Media y Profesional.
- Gómez Rojas, J. (2000). La experiencia cultural del espacio: el espacio vivido y el espacio abstracto. Una perspectiva rícoeureana. Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNA (44), 119-125.
- González Pérez, Francis Carolina (2020) - Coordinadora editorial. En: González, F.C. Ávila, E.F, Piñero, M. L., & Castellón, A. H (Eds.) Fenomenología de la Educación: Aportaciones Teóricas Y Experiencias Investigativas. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>.
- Gorgias de Leontinos (2016) De lo que no es, o de la naturaleza. Los testimonios, Edición crítica, traducción y estudio introductorio de Luis Andrés Bredlow, Barcelona, Anthropos.
- Gramsci, Antonio (1971) Selections from the Prison Notebooks. Compilado y traducido por Quintin Hoare y Geoffrey Nowell Smith. London: Lawrence y Wishart.
- Graumann, Phil (1976). Le concept d'appropriation (Aneignung) et les modes d'appropriation de l'espace. En III Conférence Internationale de Psychologie de l'Espace Construit (3rd IAPS) de Strasbourg (IAPC-3). Estrasburgo, septiembre 1976.
- Grondin, J. (1999). Introducción a la hermenéutica filosófica. Barcelona: Herder. En: González Agudelo, Elvia María (2011) El retorno a la traducción o nuevamente sobre la historia del concepto de hermenéutica. Opinión Jurídica, Vol. 10, N° 19, pp. 41-60 - ISSN 1692-2530 41 Enero-Junio de 2011 / 220 p. Medellín, recibido: agosto 2 de 2010 Aprobado: mayo 2 de 2011.
- Guattari, F. (1986). "De la production de la subjectivité", Revue Chimères 4, 1.19 p.
- Guzmán López, Miguel Ángel (2019) "La estructura de la conciencia histórica en clave hermenéutico-ontológica" La estructura de la conciencia histórica en clave

hermenéutico-ontológica. D.R. © Primera edición electrónica, 2019. D.R. © UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO. Campus Guanajuato. División de Ciencias Sociales y Humanidades Departamento de Historia. Lascuráin de Retana núm 5, Centro, C. P. 36000, Guanajuato, Gto., México. editorial.dcs@ugto.mx Programa Editorial Universitario. Mesón de San Antonio, Alonso núm. 12, Centro, C. P. 36000, Guanajuato, Gto., México. editorial@ugto.mx

Gump, P., & Rhonda, R. (1985). El ajuste de medio y programa en los entornos escolares. (U. d.-D. psicología, Ed.) *Infancia y aprendizaje* (29), 57-67p.

Gyerin, Thomas F. (2000) "A space for place in sociology". *Annual Review of Sociology*, 26 (1), 463-496 p.

Habermas, J. 1987a. "Teoría y práctica; Teoría y praxis. Estudios de filosofía social". Tecnos, Madrid.

Habermas, J. 1987b. "Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social". Taurus, Madrid, 1987.

Hägerstrand, Torsten (1973) "The domain of human geography", en R. J. Chorley (ed) *Directions in geography*. Londres: Methuen, 67-87 p.

Hägerstrand, Torsten (1975) "Space, time and human conditions", en A. Karlqvist, L. Lundqvist et al. (eds) *Dynamic allocation of urban space*. Lexington: Saxon House, p. 3-14.

Hawking, Stephen (1988). *Historia del tiempo: del Big Bang a los agujeros negros*. Grijalbo. ISBN 968-419-815-9.

Hegel, (1954^a) *Architecture*, Aubier, París.

Heidegger, (1926). *Ser y Tiempo* cl. (p. y. Traducción, Trad.) Martin Heidegger *Ser y Tiempo* Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera Edición digital de: <http://www.philosophia.cl>

Heidegger, M. (1969). *El arte y el espacio*. Barcelona: Herder.

- Heidegger, Martin (1988) Gesamtausgabe / 20, Abt. 2, Vorlesungen 1923–1944 / Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs, Frankfurt a.M.: Klostermann, 2. durchges. Aufl. 1988, 401.
- Heidegger, M. (1993). El ser y el tiempo. Santafé de Bogotá: Fondo de la cultura económica.
- Heidegger, M. (1994b) Construir, habitar, pensar". En Conferencias y artículos, 127-142. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (2001) "Construir, habitar, pensar". Conferencias y artículos. Barcelona: Del Serbal, 2001. 109-119. Medio impreso.
- Heidegger, Martin (2003) Ser y tiempo, traducción de Jorge Eduardo Rivera, Trotta, Madrid,
- Heidegger, Martin. Ser y Tiempo (2005). Santiago de Chile: Universitaria, 2005. Medio impreso.
- Hidalgo Hermosilla, A. (2013). Los lugares espacian el espacio. AISTHESIS N° 54 (2013): 55-71 • ISSN 0568-3939. (U. d. Chile, Ed.) doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812013000200003>
- Hiernaux, Daniel (2008) El giro cultural y las nuevas interpretaciones geográficas del turismo. GEOUSP – Espacio y Tiempo, vol. 23, 177-187 p. ok
- Holstein, J. A. and Gubrium, J. F. (1994) "Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretative Practice". In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks - California, 1994, pp. 262-272. En: En: Sandoval Casilims, Carlos A. (2002)
- Holzer, Werther (1992) A Geografia Humanista: sua trajetória de 1950 a 1990. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) Departamento de pós-graduação em Geografia da UFRJ.
- Hornby, A. S. (1989). Pedagogy. In Oxford Advanced Learner's Dictionary, Finland, Oxford University Press.
- Husserl, Edmund (1936) "La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: una introducción a la filosofía fenomenológica". Traducido por Jacobo Muñoz. Barcelona: Crítica, 1991.

- Husserl, Edmund (1979) *Meditaciones cartesianas*. Paulinas, Madrid 979. *Cartesianische Meditationen* hrsg. von S. Strasser, *Husserliana I*, Nijhoff, Den Haag 1950, traducido al castellano a cargo de Mario Presas.
- Ibarra, A. R. (1998) *El estudio del espacio geográfico a través de la construcción del concepto de continuum urbano-rural*. Tesis de maestría, Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Intervención Ambiental de la Universidad de Barcelona.
- Isnard, H. (1982). *O espaço geográfico*. Almedina, Coimbra, Lisboa.
- Jackendoff, R. 1998. *La conciencia y la mente computacional*, trad. Ana Ardid Gumiel, Madrid, Visor.
- Jodelet, D. (2006a). "Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales", en V. Haas (ed.), *Les savoirs du quotidien*, Rennes, PUR, p. 235-255.
- Jodelet, D. (2006b). "Représentation sociale", en S. Mesure y P. Savidan (eds.), *Le dictionnaire des sciences humaines*, París, PUF, p. 1003- 1005.
- Jodelet, D. (2008) *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. *Cultura y representaciones sociales*. Año 3, septiembre. N° 5. pp. 32-63.
- Jodelet, D. (2008). *Cultura y representaciones sociales: El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. 3 (5). Doi: versión On-line ISSN 2007-8110. La Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (Laboratorio de Psicología Social, Instituto Interdisciplinario de Antropología de lo Contemporáneo) email: denise_jodelet@wanadoo.fr). Artículo publicado por la revista francesa CONNEXION, N° 89 – 2008/1, (dedicado al tema Identité et subjectivité), Editorial Érès, pp. 25-46. La traducción al español y su publicación en esta revista fueron autorizadas por la autora. Traducción de Catherine Héau y Gilberto Giménez.
- Jodelet, Denise (1984) "La representación social. Fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici y coautores. *Psicología social II*, septiembre. *Psicología social y problemas sociales*. Paidós. Barcelona. 1988.

- Kaku, Michio (2016), Título original: *Hyperspace. A Scientific Odyssey Through Parallel Universes, Time Warps and the Tenth Dimension*. Traducción, Javier García Sanz, Editorial Planeta S. A., 2016 Av. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona (España)
- Kant, Immanuel (2009) *Sobre Pedagogía*. Traducción y nota preliminar por Oscar Caeiro. Editorial: Universidad Nacional de Córdoba- Encuentor Grupo Editor. Colección Mínima. ISBN: 978-987-1432-25-7.
- Kant, Immanuel, *Kritik der reinen Vernunft* (2005), Riga, J. F. Hartknoch, 1781. Nos acogemos a: Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, Madrid, Taurus / Pensamiento, 2005.
- Kant, Immanuel (1781-ed. 1928) *Crítica de la razón pura*. Edición digital por Luarna Ediciones basada en la edición de Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1928.
- Kant, Immanuel (1785-1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* "Gnuldlegung zur Melapliysik der Sitten" (Alemania). Ed. 2. ISBN: 84-344-8743-8. © 1996 y 1999: Editorial Ariel, S. A. Córcega, 270 - 08008 Barcelona-españa.
- Kerferd (1974) "Anaxagoras and the Concept of Matter Before Aristotle," cit., pp. 490s.: Kerferd, George B. "Anaxagoras and the Concept of Matter Before Aristotle." In *The PreSocratics: A Collection of Critical Essays*, edited by Alexander P.D. Mourelatos, 489-503. Garden City: Anchor, 1974. En: David Torrijos-Castrillejo (1974), *Anaxágoras y su recepción en Aristóteles*. Thesis ad Doctoratum in Philosophia totaliter edita. DISSERTATIONES SERIES PHILOSOPHICA – XLIII.
- Klaus Runge, Andrés (2002). *Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga*. Revista de Pedagogía versión impresa ISSN 0798-9792 Rev. Ped v.23 n.68 Caracas set. Universidad de Antioquia - Medellín, Colombia.
- Klaus y Muñoz, K. P. (2005) *Mundo de la vida, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales- julio-diciembre de 2005.
- Klein, O. (1926). *Quantentheorie und fünfdimensionale Relativitätstheorie* Zeitschrift für Physik, 37 (12), 895-906 DOI: 10.1007/BF0139748.
- Korosec-Serfaty, P. (1976). *Appropriation of space*. Proceedings of the Strasbourg conference. IAPC-3. Strasbourg-Lovaine La Neuve: CIACO.

- Kosik, K. (1960). *Dialéctica de lo concreto (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)* Karel Kosik. Colección socialismo y libertad, libro 2.
- Lacoste, Y. (2003): «Mondialisation y géopolitique». *Hérodote*, 108. La Découverte, París, pp. 3-6.
- Langer, S. k. (1953). *Feeling and Form a Theory of Art developed.* (P. i. America, Ed.) Printed in the United States of America.
- Lawn, Martin & Grosvenor, Ian, (2001). When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools. *History of Education*, 30 (2), 117-127
- Lawrence, D. H. (1924): *Studies in Classic American Literature.* London, Hememann.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation.* Nueva York: Oxford University Press.
- Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional.* Barcelona: Ariel/Planeta. (En: Vivas García, 2003).
- Lefebvre, H. (1971) *De lo rural a lo urbano.* Barcelona, Península
- Lefebvre, H. (1972) *La vida cotidiana en el mundo moderno,* Madrid, Alianza, editorial, 255 p.
- Lefebvre, H. (1974) *La producción del espacio (Capitán Swing Libros, S. L de la edición 2013 ed.).* Madrid, España: Gracel Asociados, Alcobendas (Madrid). Doi: ISBN: 978-84-941690-5-2.
- Lefebvre, H. (1991) *Critique of Everyday Life Volume I: Introduction,* London: Verso [edición original (1947). En: Kanishka Goonewardena (2011) *Henri Lefebvre y la revolución de la vida cotidiana, la ciudad y el Estado. Henri Lefebvre and the Revolution of Everyday Life, City and State*1. Pág.1-15. [Critique de la vie quotidienne I: Introduction, Paris: Grasset].
- Lefebvre, H. *La producción del espacio.* Madrid: Capitán Swing Libros. 2013. 468 p.
- Lefebvre, Henri (1976a). *Espacio y política: el derecho a la ciudad II.* Barcelona: Ediciones Península.
- Lerma Rodríguez, E. (2013). *Espacio vivido: del espacio local al reticular.* *Revista Pueblos y fronteras digital*, junio-noviembre 8(15), 225–250. Doi: ISSN 1870–4115.

- Lindón Villoría, A. (s.f.). (2004). Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. *Revista Veredas*, 5(8), 39-60. ISSN: 16651537.
- Lindón, Alicia y Daniel Hiernaux (2006) *Tratado de geografía humana*, Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, México.
- Llanos Hernández, L. (2010). El concepto del territorio la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, septiembre – diciembre 7(3), 207-220.
- Lledó, A., & Cano, M. (1987). Algunas consideraciones sobre el espacio de la clase. *Investigación en la escuela*, 49-56.
- Lobato Correa, Roberto (1995) “Espaço: um conceito-chave da Geografia” en: *Geografía: conceitos y temas*, Elías de Castro, Iná; Paulo Cesar da Costa Gomes, Roberto Lobato Correa orgs., Bertrand, Río de Janeiro. Pp: 16-47 Vidal de la Blanche, P. 1922. *Principes de la geographie humaine*. Armand Colin. Paris.
- Lobato Correa, Roberto (1998) *Cuaderno de Geografía Brasileira*. Compilación Graciela Uribe ortega. Centro de investigación científica “Ing. Jorge L. Tamayo”. México. ISBN 970-18-2307-9.
- Lobato Olea, Francisco (2019)- Trabajo Fin de Grado. Alumno: Francisco Lobato Olea. Tutora: Concha Langa Nuño. 4º Grado en Educación Primaria. Mención en Educación Especial. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32721/TFG-105%20COMPLETO2.Final.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Locke, John (1690) *An essay concerning human understanding*, Londres, (20 Edición 1796), p. 147.
- Lois, M. (2010). Estructuración y espacio: la perspectiva de Lugar. *Geopolítica(s)*, 1(2), 207-231. Obtenido de mdlois@cps.ucm.es
- López, N. (2010). La búsqueda en el cerebro de la dotación ética innata y universal. *Acta Philosophica: Rivista Internazionale de filosofia*, 19 (2), 297-310
- Loughlin, C.E., y Suina, J.H. (1987). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata S.A.

- Louis, Marin (1991) "Le lieu du pouvoir a Versailles", en *La Production des lieux exemplaires, Les Dossiers des séminaires*, TTS, 89 p.
- MacLean, P. (1993). Cerebral evolution of emotion. En Levis, M. y Haviland, J. (Eds.) *Handbooks of emotions*. (pp. 67-83). Nueva York: Guilford. (En: Vivas García, 2003).
- Magrini, J. (2012) "Phenomenology for educators: Max van Manen and 'Human Science Research'". *Philosophy Scholarship*, (32), 1–7p.
- Maldonado, H., Camargo, J., Contreras, J., García, A., Molina, J., & Sepúlveda, S. (2007). *Hombre y espacio Otto Friedrich Bollnow (1969) (Análisis crítico)*. Curso intensivo: Organización del espacio "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", Universidad de los Andes, ciencias Sociales Programa: Ambiente, Salud y Sociedad, San Cristóbal.
- Mangieri, M. Eva (2021) "perder" el mundo para reencontrarlo mejor: tres aportes de la fenomenología trascendental husserliana. *Revista Horizonte Independiente Vol. II No. 1*. 119 p.
- Martín, D. y Boeck, K. (1997). *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid: Edaf.
- Martínez Ávila Brenda y Alvarez Aguirre Alicia (2021) *Aplicación de la fenomenología de Amedeo Giorgi como sustento metodológico*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo –Chiclayo, Perú. ACC CIETNAV. 8. N° 1 (2021): 106-112 p.
- Martínez, R. (1980)"*Proxémica, Vivienda y Espacio Urbano*". Vicerrectoría de Extensión y Comunicación. U. de Chile.
- Martyniuk, C. (1994) *Positivism, Hermenéutica y Los Sistemas Sociales*. Argentina: Ed. Biblos.
- Masschelein, J., & Maarten, S. (2011). *El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia (Vols. Education, Culture and Society)*. (M. y Dávila, Ed.)
Doi: 978-84-92613-47-2
- Mead, G. (1934) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Ed. Paidós 1999.

- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes, 1998. Federación de Educadores Bonaerenses- D. F. Sarmiento- Departamento de Apoyo Documental e-mail: documentacionfeb@uolsinectis.com.ar
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica Conferencia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Merleau Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. (Editorial Planeta Argentina, Ed., & J. C.-T. Península®, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Planeta Agostini.
- Merrifield, Andrew (1993) "Place and space: a Lefebvrian reconciliation". *Transactions of the British Institute of Geographers*, 18, 516-531 p.
- Mesmín, G. (1967). "La arquitectura escolar, forma silenciosa de la enseñanza". *Janus* 10, 62-66.
- Mesmín, G. (1973) *L'enfant, l'architecture et l'espace*. Tournai, Casterman.
- Moles, A. A. y Rohmer, E. (1972). *Psicología del espacio*. Madrid: Ricardo Aguilera.
- Monnet, Jérôme (1999) *Globalización y Territorializaciones "areolar" y "reticular": los casos de los Ángeles y la ciudad de México*. Instituto universitario de Francia / Universidad de Toulouse-Le Mirail 31058 TOULOUSE cedex 1, Francia Publicado en: *Memorias del V Seminario Internacional de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio*. Toluca (México): Universidad Autónoma del Estado de México, 1999 (CD-ROM) Dr. Jérôme Monnet Profesor-investigador en Geografía y Planeación territorial
- Montero Anzola, Jaime (2007) *La fenomenología de la conciencia en Husserl*. *Universitas Philosophica*, Año 24, 48: 127- 147 p. Junio, Bogotá, Colombia.
- Morales, J.R. (1999) *Arquitectónica: sobre la idea y el sentido de la arquitectura*. Madrid, Biblioteca Nueva, 245 p.
- Morant García, G. (2012). *[Tocar] los lugares, una propuesta para habitar el espacio*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia-España.
- Morantes Carvajal, Irma Candelaria (2020). *El diseño heurístico en la investigación educativa fenomenológica. Divulgación y contribuciones post experiencia*. 87 p. Universidad

Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto Venezuela. En: González, F.C, Ávila, E.F, Piñero, M. L., & Castellón, A. (Eds.) (2020) La Educación Posible para la Venezuela Urgente. Contribuciones desde la Formación Docente. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>.

Moscovici, S. (1976). La psychanalyse, son image et son public, París, PUFF, 1ª ed., 1961.

Muñoz Rodríguez, J. M. (2005). El lenguaje de los espacios: Interpretación en términos de educación. (E. U. Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Salamanca, Ed.) Teoría Educativa, 209-226 p.

Muñoz Rodríguez, J. M. (2009). Pedagogía de los espacios. La comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. Revista Portuguesa De Pedagogía, (43-1), p. 5-25. Obtido de <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1257>

Muntañola Thornberg, J. (1974) La arquitectura como lugar. (G. G. Barcelona, Ed.) Barcelona: EDICIONES UPC. Doi: 9788483015247

Muntañola Thornberg, J. (1979-1980) Topogénesis (vol.3). Oikos-Tau. Barcelona.

Muntañola Thornberg, J. (1981). Política y arquitectura. Anagrama. Barcelona.

Muntañola Thornberg, J. (1986) Psicología y Arquitectura: notas breves.

Navarrete Cardona, (2013), entrevista a Yin Fu Tuan. A propósito de la condición humana y su relación con el espacio. Comentarios a entrevista con YI-FU TUAN. Esta entrevista fue publicada por primera vez en la edición Febrero- Marzo de 2013 en la Revista CREDENCIAL con el nombre de "El hombre siempre ha concebido a la naturaleza como una mercancía" <http://www.revistacredencial.com/credencial/content/yi-fu-tuan-el-hombre-siempre-ha-concebido-lanaturaleza-como-una-mercancia>.

Newton (1982) Principios matemáticos de la filosofía natural. Edición preparada por A. Escotado. Editora Nacional Madrid.

Nogué i Font, Joan (1985) Anales de Geografía de la Universidad Complutense, núm. 5. El Univ, Complutense, 1985.

Nogué i Font, Joan (1989) Espacio, lugar y región: hacia una nueva perspectiva geográfica regional. En:

[file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-EspacioLugarRegion-1318196%20\(1\).pág.63-79](file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-EspacioLugarRegion-1318196%20(1).pág.63-79).

Nogué i Font, Joan (2007) Paisaje, identidad y globalización. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua. dc.rights.holder © 2007 Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

Nogué Joan, El retorno al paisaje (2010) Enrahonar 45, 2010 123-136 -Universitat de Girona. Departament de Geografia. Director de l'Observatori del Paisatge de Catalunyajoan.nogue@udg.edu.

Nogué, J. (1985) "The Practice of geography. Anne Buttimer (ed.) " Documents d'anàlisi geogràfica: 191-193.

Norberg-Schulz, CH. (1999)"Arquitectura Occidental" (1983). Ed. G.Gili, Barcelona.

Norberg-Schulz, Chistian (1975) Existencia, Espacio y Arquitectura, Nuevos caminos de la arquitectura, Blume, Barcelona. Roldan.

Nussbaum, M. (2008). Paisajes del pensamiento, Barcelona: Paidós.

Ordóñez, Claudia (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas, Revista de Estudios Sociales, Publicaciones de la Universidad de los Andes, (en línea), (19), pp. 7-12, (Fecha de consulta: 25 de noviembre de 2007). Disponible en http://res.uniandes.edu.co/pdf/descargar.php?f=../data/Revista_No_19/02_Editorial.pdf.

Ordóñez, Claudia (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo, Revista Ciencias de la Salud, (en línea), (4), 14-23 p.

Ortega Valcárcel, J. (2000). Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía. Barcelona: Ariel.

- Ortega y Gasset, José (1916-1934). Democracia morbosa En: Confesiones de El espectador II 271 p.
- Ortegón, Eutimio; Yarza, Alexander; Calderón, Hader; Herrera, Fernando (2009). Conversaciones entre pedagogía y arquitectura: la experiencia de una ciudadela educativa y cultural en Antioquia (Colombia) Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 54, mayo-agosto.
- Oslender, U. (2000), "Especializando resistencia: perspectivas de 'espacio' y 'lugar' en las investigaciones de movimientos sociales", en Restrepo, E. y Uribe, M. V. (eds.), Antropologías transeúntes, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Pacheco Soto, X. (2002). El espacio como pedagogía. (U. Nacional, Ed.) Ensayos pedagógicos, 1(1), 23-36 p.
- Paniagua Arís, Enrique (2013). La Existencia, el Lugar y la Arquitectura. ISBN8499486924, 9788499486925152 p.
- Paniagua-Arís, Enrique; Roldán-Ruiz, Juan (2014). Traer a la presencia y dialogar con el lugar Bringing into presence and conversing with the place. Arq. Vol. 10, n. 2, p. 124-133, jul/dez © 2014 by Unisinos - doi: 10.4013/arq.2014.102.08. paniagua@um.es Universidad de Murcia. jroldan@ucam.edu Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Pérez Alonso-Geta, Petra M^a (2020) Ciudad y desarrollo cívico en la infancia: una visión antropológica. Educación en valores, educación civil y desarrollo cívico. <file:///C:/Users/Admin/Documents/personal/final/pendientes%20de%20leer/Manuel%20Tourrián/56. Libro EdValSocCivDesCivico 2008.pdf>
- Pérez Alonso-Geta, Petra M^a (2020) La ciudad como espacio de encuentro, comunicación y conflicto: los espacios de la infancia. Universitat de Valencia. [https://www.donostia.eus/info/ciudadano/educacion_congresos.nsf/vowebContenido/sld/8D44F6E5B6E8E1F3C1257221003CACAA/\\$file/PONENCIA%20PETRA%20M%C2%AA%20P](https://www.donostia.eus/info/ciudadano/educacion_congresos.nsf/vowebContenido/sld/8D44F6E5B6E8E1F3C1257221003CACAA/$file/PONENCIA%20PETRA%20M%C2%AA%20P)

- Perez Bergliaffa, Santiago Esteban (1997) "Diversos aspectos de la teoría de Kaluza-Klein".
Tesis Doctoral Director: Prof. Héctor Vucetich. Jurados: Prof. Ricardo Gamboa Saraví,
Prof. Fidel Schaposnik, Prof. Diego Harari.
- Petisco, Sonia (2019) Das Seelenfünkeln: Meister Eckhart o la metáfora de la chispa divina
Anuario Jurídico y Económico Escurialense, LII (2019) 395-416 / ISSN: 1133-3677
Das Seelenfünkeln: Meister Eckhart and the Metaphor of the Divine Spark Dra. Sonia
PETISCO Universidad de La Laguna Islas Canarias sonia_petisco@hotmail.com
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). La représentation de l'espace chez l' enfant [Representation
of space by the child]. Presses Universitaires de France.
- Pillet Capdepón, F. (2004) Investigaciones Geográficas (Esp), núm. 34, mayo-agosto, 2004,
pp. 141-154 de mayo-agosto de 2004). La geografía y las distintas acepciones del
espacio geográfico. Investigaciones Geográficas (Esp) (34), 141-154. Doi: E-ISSN:
1989-9890.
- Pimentel, Aurora (2001) El espacio en la ficción, México, UNAM-Siglo XXI, 250 p.
- Pinassi, A. (2015). Espacio vivido: Análisis del concepto y vínculo con la geografía del
turismo. (: d. Sur, Ed.) GeoGraphos, 2 de junio de 2015 [En línea], 6(78), 135-150.
Doi: 10-14198GEOGRA2015.6.78].
- Placencia, Luis (2011). Kant y la voluntad como "razón práctica". Tópicos (México) N° 41
México dic. 2011. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
luisplacencia@gmail.com.
- Pol, E. (1988) Psicología ambiental en Europa. Análisis sociohistórico. Barcelona,
- Pol, E. (1992) Seis reflexiones sobre los procesos psicológicos en el uso, la organización
- Pol, E. (1996). La apropiación del espacio. En L. Iñiguez y E. Pol (Coord) Cognición,
representación y apropiación del espacio. Barcelona, Publicacions Universitat de
Barcelona, Monografies Psico/Socio/Ambientals nº 9. La apropiación del espacio (9),
1-49. doi: Enric Pol. Director del Máster en Intervención Ambiental: Persona, Sociedad
y Gestión. Departamento de Psicología Social.
- Proshansky (1976) Appropriation et non-appropriation (Mis-appropriation) de l'espace. En
Korosec-Serfaty (Ed) pp.34-75 Universitat de Barcelona.

- Proshansky, H.M. (1978) The city and self-identity. *Environment and Behavior* 10 (2)
- Quepons, Ignacio (2015), Roberto Sokolowski: Introducción a la fenomenología. En: *Investigaciones Fenomenológicas*, n. 12, 2015, 275-283.e-ISSN: 1885-1088.
- Raichvarg, Daniel (1994): "La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha", en: *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela*. Santafé de Bogotá, Serie Documentos Especiales MEN, pp. 2-28.
- Ramiro- Roca, E. (1995): *Les distàncies personals en un planeta real*. Balma: *Didàctica de la Geografia i la Història*, 1,99-115 p.
- Rancière, J. (1987). *El maestro Ignorante*. (I. d. Zorza, Ed., & T. Fagaburu, Trad.) Buenos Aires, Francia: Ed., & C. E. Fagaburu.
- Rasmussen, S. E. (2007) *La experiencia de la arquitectura*. Barcelona: Reverté.
- Raths, Louis E. Harmin, Merrill; Simón, Sidney (1967) *El sentido de los valores y la enseñanza*. Edit. Hispanoamericana. México.
- Real Academia española (2001). *Pedagogía*. En el *Diccionario de la Lengua Española*, Vigésima Segunda Edición, Colombia, Quebecor World Bogotá S.A.
- Reeder, Harry. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. Bogotá: San Pablo.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*, London: Pion.
- Relph, Edward (1981) *Rational Landscapes and Humanistic Geography*. New York: Barnes and Noble.
- Riley, R.B. (1992). *Attachment to the ordinary landscape*. En I. Altman y S.M. Low (Eds.), *Place Attachment*. (pp. 13-35). New York: Plenum Press.
- Robles Loro, Rafael (2020) *La filosofía de Habermas*.
<https://www.youtube.com/watch?v=g8RPIOI3TPQ><http://rafaelrobles.com/filo>.
- Rockwell, E. (1986). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: D.I.E. 1986 (b).

- Rodríguez, F. M. (2000). De las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. Un fenómeno del proceso de globalización. *Revista Chilena de humanidades*, N° 20 Universidad de Chile Facultad de filosofía y humanidades, 109-114 p.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rojas Torres, Esequiel Liborio y Mascareño Juárez, Olmary Trinidad (2020) en: González, F.C. Ávila, E.F, Piñero, M. L., & Castellón, A. H (Eds.) (2020) *Fenomenología de la Educación: Aportaciones Teóricas y Experiencias Investigativas*. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>
- Romañá Blay, T. (2004). *Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones*. revista española de pedagogía, mayo-agosto de 2004 - año LXII (228), 199-220 p.
- Romañá Blay, M. T. (1992). *Entorno físico y educación. Hacia una pedagogía del espacio construido por el hombre*. Universitat de Barcelona. Barcelona: Departamento de historia y teoría de la educación.
- Rosental, M., & Iudin, P. (1946). *Diccionario de Filosófico marxista*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Pueblos Unidos.
- Rousseau, J. (1999-1762). *El contrato social*. (elaleph.com, Ed.) elaleph. Obtenido de Copyright www.elaleph.com
- Rufino Blanco y Sánchez, (1927), *Organización escolar*. Primera parte, Madrid, Hernando, 24 p.
- Sacchetto, Pier Paolo (1986) *El objeto informador. Los objetos de la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Sagan, Carl (1987) *Cosmos*. Traducción por Miquel Muntaner i Pascual y M^a del Mar Moya Tasis. 350-355. *Astronomía. Obras de divulgación*. Muntaner, Miguel. Moya, María del Mar . (=1702013=) ISBN: 8432036269.
- Salmerón Pérez, H. (1992). *Evaluación de los espacios arquitectónicos escol res*. Universidad de Granada

- Salovey, P. Mayer, J.D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211. (en: Vivas García, Mireya 2003)
- Salvador Rus, Rufino y ArenasS-Dolz, Francisco (2013) ¿Qué sentido se atribuyó al zoon politikon (ζῷον πολιτικόν) de Aristóteles? Los comentarios medievales y modernos a la Política. *Foro Interno* 2013, 13, 91-118. ISSN: 1578-4576. http://dx.doi.org/10.5209/rev_FoIn.2013.v13.43086.
- Samuels, Marwyn. S. (1978) Existentialism and human geography. In: Ley, D.; SAMUELS, M. S. (eds.). *Humanistic geography: Prospect and Problems*. Chicago: Maaroufa Press, 1978.
- Sandoval Casilimas, Carlos A. (2002) Módulo 4 – Investigación cualitativa - INER Colombia.
- Sanguin, André-Louis(1981). *Geografía Política*. Publicado por Oikos-tau, Barcelona, 1981 ISBN 10: 8428104727 ISBN 13: 9788428104722. Librería: Nk Libros, Madrid, España
- Sanjurjo, Liliana (1994a). Algunos supuestos básicos que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas. En Liliana Sanjurjo y María Teresita Vera, *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior* (pp. 19-48), Argentina, Homo Sapiens Ediciones.
- Sansot, P. (1976) Notes sur le concept d'appropriation. Dans Korosec-Serfaty (1976)
- Santos González, María del Carmen (1997) Percepción y conocimiento del espacio físico a lo largo del desarrollo evolutivo: socialización ambiental y educación. En: <https://core.ac.uk/download/pdf/61899607.pdf>.24-02-. pág. 520-527. La Coruña
- Santos, M. (1978). *Por Una Geografía Nueva*. Sao paulo: Hucitec (1°ed.) Trad. Español: Madrid-Espasa Calpe (1990)
- Sartre, Jean Paul (1954) *El ser y la nada*, 3 vols., Iberoamericana, Buenos Aires. 2ª ed.).
- Sartre, Jean Paul (1973-1946), *el existencialismo es un humanismo*. Sur, Buenos Aires. Trad. Victoria Prati de Fernández. Facultad de Filosofía de San Dámaso. Seminario de profesores de filosofía: Las cuestiones metafísica, antropológica y ética en el existencialismo de J.-P. Sartre y M. Heidegger.
- Scheler, M. (2001). *Ética*. Madrid: Caparrós Editores.

- Scheler, M. (2008). *Ordo amoris*. Madrid: Caparrós Editores.
- Schleiermacher, F. (1999), *Los discursos sobre hermenéutica*, edición de Lourdes Flamarique, Pamplona, Cuadernos de Anuario Filosófico.
- Schütz Alfred (1932), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1ª reimpresión en España, 1993.
- Schütz, Alfred (1962), *El problema de la realidad social*, Amorrortu editores, Maurice Natanson (comp.), Buenos Aires, Edición en castellano 1974. Schütz, Alfred. (2003a).
- Schütz, Alfred (2003c). "Formación de conceptos en ciencias sociales". En: *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu, 71-85.
- Schütz, Alfred (2003d). "Importancia de Husserl para las ciencias sociales". En: *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu, 143-150.
- Schutz, Alfred (2011) *Collected Papers*, V. Nueva York: Springer.
- Scribano, Adrián (2008) "Sensaciones, conflictos y cuerpo en argentina después del 2001" en *Espacio Abierto*, abril-junio año/vol 17, nº 002. Asociación Venezolana de Sociología. 2008. Versión en línea: <http://www.accioncolectiva.com.ar/sitio/documentos/ascribano2008a>.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Silvestro Geuna, J. y Roca Cladera, Josep (2007). *La ciudad como lugar*. ACE - Arquitectura, Ciudad y Entorno, 27 de 01 de 2007.1(3), 400-411 p. Recuperado el 22 de 03 de 2017
- Simmel, G. (1939), "El espacio y la sociedad", en *Sociología*, tomo II, Buenos Aires, Espasa Calpe.
- Smith, Neil y Phil O'Keefe. (1996), "Marx and the Concept of Nature en J. Agnew, De Livingstone and A. Rogers(eds), *Humans Geography. An Essential Anthology*, Oxford Blaxwell.
- Social, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autonoma de Madrid y Master en

- Soja, Edward (1999). Thirdspace: Expanding the scope of the Geographical Imagination. In: Doreen Massey, John Allen and Philip Sarre (Eds). Human Geography Today. Cambridge: Polity Press.
- Sokolowski, Roberto (2012): Introducción a la fenomenología. Tr. Esteban Marín Ávila, Morelia, México, serie fenomenológica, N° 13, Jitanfóra, RED UTOPIA, 2012.
- Solares, Blanca (2020) La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos. Consultado en: <file:///C:/Users/Admin/Documents/personal/final/Habermas/Dialnet-LaTeoriaDeLaAccionComunicativaDeJurgenHabermas-5073039.pdf>
- Sommers, R. (1967). Classroom ecology. Journal of Applied Behavioral Sciences, 3, pp. 489-503
- Sosa Velásquez, M. (2012) ¿Cómo entender el territorio? (1° edición ed.). (B. R. Muñoz, Ed., & u. Landívar, Trad.) Guatemala: Cara Parents.
- Southwell, Myriam (2008) ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades Propuesta Educativa, núm. 30, noviembre, 2008, pp. 23-35 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina Propuesta Educativa E-ISSN: 1995-7785 propuesta@flacso.org.ar Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina
- Spinoza, B. ([1677] 1993). Ethics and treatise on the correction of the intellect. (A. Boyle,
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). La educación emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor. En: Vivas García, Mireya (2003)-
- Sterla, Noel Profa (2017) Geografía Humanista. Enfoques Revista educativa IFD Salto-ROU N° 1 (julio). Yi-Fu Tuan Proesora de Geografía y Diplomada en Posgrado de Geografía. Docente en IFD Salto. ISSN 2393-7351
- Strauss, A. y Corbin J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, Jaqueline; Maiz, Francelys; Meza, Marina (2010) Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje

Investigación y Postgrado, vol. 25, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 81-94 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

Sulle, Adriana, Bur, Ricardo, Stasiejko, Halina, Celotto, Ileana, Montes Quintian, Mariano, Gomez, Claudia Beatriz, Aune, Sofía, Prikhoda, Yelena y Lobel, Guadalupe (2013) V Recepción y apropiación las ideas de Vigotsky en el contexto académico argentino: una indagación desde las voces de sus protagonistas. Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

Taylor, Peter. J. (1999) "Places, spaces and Macy's: place-space tensions in the political geography of modernities". *Progress in Human Geography*, 23, 7-26.

Tibaduiza Rodríguez (2009) La construcción del concepto de espacio geográfico a partir del comportamiento y la percepción. *Tiempo y Espacio*, 23, 25-44. Doi: ISSN 0716-9671

Tomar Romero Francisca (2021:171), Arjé, Vida y Movimiento En La Escuela Miliesia Arjé, Life and Movement in the Milesia School Universidad Rey Juan Carlos, España HUMAN REVIEW | Número Especial, 2021 | ISSN 2695-9623 International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades DOI: <https://doi.org/10.37467/gkarevhuman.v10.2985> © Global Knowledge Academics, authors. All rights reserved. Guthrie, W.K.C. (1991). *Historia de la filosofía griega* (vol 1, 1ª reimpr. pp. 54-62). Madrid, Gredos.

Toranzo, V. (2007) ¿Pedagogía vs Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento- Buenos Aires- Universidad de San Andrés-18 p. ISSN-e 1514-3465, N°. 114, 2007.

Toranzo, V. (2008) Pedagogía y arquitectura en las escuelas primarias argentinasV. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (13), 11-20. Obtenido de veroniktoranzo@yahoo.com.ar<http://www.redalyc.org/pdf/2431/243117029001.pdf>

Tuan, Yi-fu (1976) *Geografía Humanística*. "Annals of the Association of American Geographers" LXVI No 2, Junio, 1976. Traducción Pilar Bosque Sendra.

Tuan, Y. (1978) *Sacred space: Exploration of an idea*. En Karl W. Butzer (Ed.), *Dimensions of Human Geography* (pp. 84-99). Chicago: University of Chicago Press. Tuan, Y.

- (1990). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. New York: Columbia University Press
- Tuan, Y.-F. (1974). *topofilia un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno* (Vols. Impreso en España De la presente edición Editorial Melusina, s.l., 2007). (F. D. Zapata, Trad.) New Jersey: by Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs. Obtenido de www.melusina.com
- Tuan, Yi Fu (ed.2007) *Topofilia. Un estudio sobre las percepciones, actitudes y valores* scentlik, Editorial Melusina, España
- Tuan, Yi-Fu (1974a), "Space and Place: humanistic perspective", *Progress in Human Geography*, no. 6, pp. 233-246. Traducción: Jenniffer Thiersjkthiers@gmail.com1. En: https://kupdf.net/download/espacio-y-lugar-yi-fu-tuan_58f047d3dc0d60a91bda9852_pdf.
- Tuan, Yi-Fu (1974b) *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, and values*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Tuan, Yi-Fu (2004b) *Place, Art, and Self*. Chicago: Center for American Places.
- Tuan, Yi-Fu. (2004a) *¿Quién soy yo?: una autobiografía de la emoción, la mente y el espíritu*. Barcelona: Melusina.
- Turri, Eugenio (1979). *Semiologia del paesaggio italiano*. Milano: Longanesi.
- Vaisman, L. (1974): "Situación Arquitectónica" Facultad de Arquitectura y Urbanismo. U. de Chile. Depto. de Diseño. Arquitectónico y Ambiental. Santiago, Chile.
- Valera, S. & Pol, E. (1992). *The image of districts of Barcelona - III: A theoretical approach*. Proceedings of 12 IAPS Conference. Aristoteli University, Thessaloniki.
- Valera, S. (1997) Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social, *Revista de Psicología Social*, 12, 17-30.
- Valera, S. y Pol, E. (1994) El concepto de identidad social urbana. Una aproximación entre la Psicología Social y la Psicología Ambiental, *Anuario de Psicología*, 62, 5-24.
- Valera, S. y Vidal, T. (1998) Privacidad y territorialidad, en Aragonés, J. I. y Amérigo, MA *Psicología Ambiental*. Madrid, Pirámide.

- Valera, S., Freixes, J., Pol, E. (1988) The Barcelona district's look. Proceedings of 10 IAPS Conference. Technic University of Delf.
- Valera, S., Freixes, J., Pol, E. (1990) The image of the districts of Barcelona-II Proceedings of 11 IAPS Conference. METU, Ankara.
- Van Manen, (2014) Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (1986). We need to Show How Our Human Science Practice is a Relation of Pedagogy, Phenomenology and Pedagogy, 4 (3), 78-93 p.
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós Educador
- Van Zanten, A. (2001). L'Ecole de la périphérie. Scolarité et ségrégations en banlieue. Paris: PUF.
- Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books. En: Ayala Carabajo (2008:413)
- Van Manen, M. (2015). Pedagogical Tact. California: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2017b). "Phenomenology in Its Original Sense." Qualitative Health Research, 27(6), 810–825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- Vara Muñoz, J. (2010). Un Analisis necesario: epistemología de la geografía de la percepción. Papeles de Geografía, 26/05/2010 (51-52), 337-344. Doi: ISSN: 0213-1781
- Vargas Guillén, Germán (2003) Kant y la pedagogía -Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral-En: Pedagogía y Saberes N° 19 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 2003, pp 63. . E-mail: gevargas@uni.pedagogica.edu.co.
- Vargas Ulate, G. (2012). Espacio y territorio en el análisis geográfico. (U. d. Rica, Ed.) Reflexiones, 91(1), 313-32. ISSN: 1021-1209

- Varona-Domínguez F. (2020) Ideas educacionales de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior. Medisur [revista en Internet]. [Citado 2020 May 29]; 18(2): [aprox. 10 p.]. Disponible en: <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4523>
- Vidal Moranta, Tomeu y Pol Urrútia, Enric (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. Anuario de Psicología, vol. 36, nº 3, diciembre, pp. 281-297 © 2005, Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia.
- Vidal, T.; Pol, E.; Guardia, J.; Però, M. (2004) Un modelo de apropiación del espacio mediante ecuaciones estructurales. Medio Ambiente y Comportamiento Humano. Revista Internacional de Psicología Ambiental. Canarias: Ed. Resma. 27-52
- Vilanou, C. (2002). Construir es crear relacions pedagògiques. En J. Muntañola (ed.) El futur de l'arquitecte. Ment, territori, societat 2 (pp. 142-153). Barcelona: UPC.
- Villela-Petit, Maria (1976). Espace approprié- espace appropriant. En III Conférence Internationale de Psychologie de l'Espace Construit (3rd IAPS) de Strasbourg (IAPC-3). Estrasburgo, septiembre 1976.
- Viñao Frago, A. (1993-94). Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones. Vol. XII-XIII, 17-74. XXXI de la Partida Segunda se han tomado de la edición de Los códigos españoles concordados y anotados, Madrid, Imprenta La Publicidad, 1848, t. II, p. 555, si bien se han contrastado con la edición de Salamanca, Andrea Portonarijs, 1565.
- Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. CEE Participación Educativ, 7 de marzo 2008-18-27p.
- Viñao Frago, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. Espacio, Tiempo y Educación, 3(1), 21-42. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.3>
- Vivas García, Mireya (2003) La educación emocional: conceptos fundamentales Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2, diciembre, 2003, p. 0 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. ISSN: 1317-5815 <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>.

- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). El papel de la formación en la resolución de problemas. *Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil*, (17), 89-100.
- y la evaluación del espacio. Ponencia en Actas de las Jornadas sobre El comportamiento
- Yepes C., E. (1992). Notas para un análisis semiológico del salón de clases. (U. d. Antioquia, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía* (7), 47-58. Obtenido de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/17049>.
- Yory, C. M. (1998). *Topofilia o la dimensión poética del habitar*. Ed. CEJA- COLCIENCIAS. Bogotá
- Yuren Camarena, Maria Teresa (1996) *Educación centrada en valores y dignidad humana*. Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México. BIBLID [0212 - 5374 (1996) 14; 265-274] *Enseñanza*, 1996, 14, 265-274.
- Zahavi, D. (2018) "Getting it quite wrong: van Manen and Smith on phenomenology." *Qualitative Health Research*, 1–8. <https://doi.org/10.1177/1049732318817547>.
- Zahavi, D. (2019) *Phenomenology: the basics*. London: Routledge.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y Democracia*. Omegalfa. Obtenido de www.omegalfa.es
- Zuluaga, O. L. (1999). El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones. En: Echeverri, J. A. (ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, pp. 81-88. Medellín: U. de Antioquia, Facultad de Educación.

Anexos

Tabla 5

Aproximaciones a la noción de lugar

Concepto	Autor
El lugar puede entenderse como "(...) focos con significación o intenciones, determinados culturalmente o individualmente"	(Relph, 1976: 281).
las nociones "espacio" y "lugar", están estrechamente ligados: el espacio "es un lugar practicado": "la calle geoméricamente definida por el urbanismo, se transforma en espacio por la "intención de los caminantes"	(Certeau, 2000:129)
"... el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. se excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio...imperla ley de lo "propio", los elementos considerados están los unos al lado de los otros, cada uno situado en sitio "propio" y distinto que cada uno define. Un lugar es una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad."	(Certeau, 2000:129)
La persona humana "no suele estar a la intemperie", esa necesidad de abrigarse lo lleva a ubicarse en una coordenada precisa que es su lugar de habitación.	(Muñoz Rodríguez, 2005:214)
"Los lugares son metas o focos donde experimentamos los acontecimientos más significativos de nuestra existencia, pero también son puntos de partida desde los cuales nos orientamos y nos apoderamos del ambiente circundante"	(Norberg-Schulz, 1975).
Las acciones y las relaciones de y entre los individuos siempre se producen en un determinado lugar, cuyas condiciones de uso, función, forma, consistencia y significado lo hacen o no habitable	(Norberg-Schulz, 1999, en: Gómez-Azpeitia, s.f. 2010:62)
El lugar pasa a ser entonces una relación dada entre espacio y conducta (Martínez, 1980), en la medida que la vida no ocurre en el vacío ni en la eternidad, sino en un espacio y en un momento, un aquí y un ahora bien determinados.	(Vaisman, 1974; Martínez, 1980; Sepúlveda et al., 2005: 4);en: Espinoza López, A., & Gómez Azpeitia, G. (2010:62)
El espacio constituye un referente, un lugar como conjunto tópico (toponímico y topográfico), que es dotado de sentido por los sujetos y al mismo tiempo les otorga sentido a los mismos actores.	(Pimentel, 2001:192) (Lindón Villoría, 2004:41)
Los lugares son parte viva del territorio, de la nación y son escenarios vivos del mundo.	Emanuel Herrera Moncada

- “...el sentido de identidad de grupo puede surgir del hecho de que las personas comparten el mismo lugar, lo que fomenta vínculos sociales.” (Cortés y Aragonés (1991), Valera y Pol (1994) y Valera (1997)” (Valera y Vidal, 1998:142)
- El lugar es: “una clase especial de objeto cargado de significados, que existe en diferentes escalas; un rincón, la casa, una esquina, el barrio, la región, el país o el planeta, son lugares donde se materializa el acto de vivir en el mundo.” (Delgado, 2003:111; en: Navarrete Cardona, 2013)
- Los lugares se construyen cada vez que se habitan, pues el proyecto arquitectónico, y la edificación vacía tan sólo supone una primera enunciación. Son las personas quienes, dándole un sentido y actuando en y con él, lo enuncian por segunda vez. (Romañá Blay, 2004:208),
- Para Taylor (1999), por ejemplo, el espacio es más abstracto que el lugar: “mientras el espacio es una entidad impersonal, el lugar está constituido por nuestro comportamiento diario, por movimientos rutinizados, más que por el movimiento del explorador o el pionero que busca el espacio desconocido [...] El espacio es el marco estable que contiene lugares; el Lugar no tiene porqué ser la localidad, tiene diferentes tamaños y escalas, desde un sofá hasta la totalidad del planeta”-* (Taylor, 1999: 10-11)
- “Espacio es en lo que se convierte el Lugar cuando se extrae de él la combinación de objetos, prácticas, significados y valores”* (Gyerin, 2000: 465, en: Lois, 2010:216)
- Giddens, quien se basa en la geografía temporal de Hägerstrand (1973; 1975), elabora el concepto de locale (localidad, espacio local), que es una reformulación del lugar, e *incorpora la idea de que las personas realizan recorridos en sus vidas cotidianas de una manera sistemática, añadiendo al planteamiento de Hägerstrand el papel de las relaciones de poder en las configuraciones de estos recorridos.* Lois (2010:214, citando a Giddens) aclara que la sustitución por el concepto de “espacio local”, reformula el lugar (place) utilizado no sólo por Hägerstrand sino también por Goffman y Gánele.
- El lugar, sería el elemento central geosociológico, estructurado por las condiciones de su ubicación donde se configuran relaciones sociales y universos políticos: *“El lugar es algo más que la vivencia de la vida cotidiana. Es el ‘momento’ en el que lo concebido, lo percibido y lo vivido adquieren una cierta coherencia estructurada”* (Merrifield, 1993:525; Lois, 2010)
- El lugar, sería el elemento central geosociológico, estructurado por las condiciones de su ubicación donde se configuran relaciones sociales y universos políticos: *“El lugar es algo más que la vivencia de la vida cotidiana. Es el ‘momento’ en el que lo concebido, lo percibido y lo vivido adquieren una cierta coherencia estructurada”* (Merrifield, 1993:525; el énfasis es del autor, aclara Lois). (Lois, 2010, siguiendo a Merrifield)
- Acorde con Lois (2010:210), *los ámbitos geográficos dejan de ser un dato y se examinan como una construcción social en permanente reformulación, como un proceso abierto y permanente.* Para Lois (2010:211), esta nueva perspectiva del lugar va más allá de un concepto ubicacional de un escenario geográfico concreto, referenciando la interacción social que implica la vivencia rutinaria de esos escenarios y como se dotan de “*sentido*” a esos lugares sociales. La reproducción y transformación de las relaciones sociales tiene lugar en algún sitio: en los Lugares. (Lois. 2010)

Este concepto tendría tres dimensiones, o elementos:

-La “localidad, espacio local o escenario” (locale), o el marco en el que se constituyen las relaciones sociales en la vida diaria, en el que las personas entran, salen, se cruzan, tanto formal (institucional) como informalmente (centros de ocio, espacios públicos etc.)

-La “ubicación o localización” (locación), o el área donde se ubica el espacio local, caracterizada por el impacto específico de procesos económicos y sociales que opera en una escala más amplia.

-Y, por otro lado, la dimensión de la estructura del sentimiento local o comunidad de destino, o el sentimiento específico que se deriva de la experiencia cotidiana de un lugar, lo que se denomina “el sentido de Lugar”. Ésta sería la dimensión más subjetiva, producida por las vivencias en un lugar determinado, por las formas individuales y colectivas de percepción de la vida social.

El lugar se carga de historia, tiene huellas de un pasado. El lugar se intenciona; por tanto, tiene huellas de un futuro.	Emanuel Herrera Moncada
Partimos de la no aceptación de un único sentido del espacio, pues no todas las personas que residen en un mismo lugar experimentan los mismos sentimientos	(Eyles, 1985). En: (Muñoz Rodríguez, 2005:218)
Señalan que el ser humano tiene una necesidad existencial la de “pertener” a un lugar, a un “centro”.	(Norberg-Schulz. 1975:21-27 aludiendo a Bollnow y Bachelard)
El lugar es un espacio dotado de sentido.	Tuan (1974:19)
El lugar espacio ocupado que produce identidad a un grupo.	(Cortés y Aragonés 1991; Valera y Pol 1994; Valera, 1997; Valera y Vidal, 1998:142)
Pol nos dice que es un espacio apropiado, el lugar es el espacio vivido donde se concentra la mayor parte de la vida cotidiana de un grupo.	(Pol 1996, siguiendo a Agnew 2008: 16)
El concepto de habitar es definido como “estar enraizado... ser de un lugar determinado”.	(Bollnow. 1992: 26),
“Habitar es apropiarse un espacio. Apropiarse no es tener en propiedad”.	(Lefebvre, 1971 ^a : 210),
La persona no se vincula al espacio sino a lo que significa, porque lo ha dotado de sentido	(Riley, 1992; en: Vidal, Pol, Guàrdia, & Pero, 2004:32)

Nota: la noción de lugar está inmersa en una diversidad de miradas, sin la pretensión de abordar todo un universo de significados, rescatamos unas deficiones relevantes.

Tabla 6*Lugar como espacio apropiado*

Autor	Apropiación
Pol (1996:43)	Aspecto básico de la conducta territorial para preservar su identidad ante sí y ante los demás
Brower (1980)	Acto de ejercer control sobre un entorno particular, en relación con la ocupación la defensa. (en Pol 1996:13)
Brower (1980)	Sentido de pertenencia a un espacio que está ligado a un sentimiento de posesión protección e identificación. (en Pol 1996:13)
Vidal Moranta y Pol Urrutia (2005:282)	Mecanismo básico del desarrollo humano por el que la persona se “apropia” de la experiencia generalizada del ser humano.
Paradigma Marxista	La apropiación tiene dos sentidos básicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Apropiación como posesión de la naturaleza, del producto, por parte del ser humano. 2. Apropiación como proceso histórico. (Pol, 1996:5)
Villela Petit, 1976, en Pol, 1996:10	Símbolo de la propia imagen, lo que es uno mismo, nuestro ser y hacer.
Pol (1996:10)	Proceso bidireccional: <i>“no es solo un proceso de la persona hacia el espacio, sino que lo es también del espacio hacia la persona.”</i>
Villela Petit, 1976, en Pol, 1996:10)	Espacio apropiado y espacio apropiante
M.J. Chombart de Lauwe (1976:524)	Establecer una relación con espacio, integrarlo en las propias vivencias, enraizarse y dejar la propia impronta, organizarlo y devenir actor de su transformación. <p>Acotarlo para limitar el acceso sólo a los elegidos, aceptados, y con ello diferenciarse de los demás, situar su lugar en la sociedad, especificándose y oponiéndose.</p>

La apropiación consiste en un doble proceso de ajuste. Por un lado, entre el espacio objetual y el espacio representado, lo cual da una impresión de familiaridad cognitiva.

Proshansky (1978)

El proceso de apropiación tendrá dos sentidos. Uno dirigido hacia los demás - conquista de un espacio-, el otro dirigido hacia sí mismo, en lo que implica adaptar un espacio a las necesidades propias.

El individuo proyecta e introyecta y pone en relación la apropiación con la identidad del lugar (place-identity), es decir su significado para el sujeto, y la identidad del yo del propio individuo (Proshansky 1978, en: Pol 1996:17-18)

Pol (1996:3 y 6)

“espacio vacío' que deviene un 'lugar' con sentido.”

“Apropiación es un proceso en el que el sujeto se hace a sí mismo a través de sus propias acciones.”

“Apropiación es el dominio de las significaciones de objeto.”

“La Apropiación es un saber hacer histórico mediatizado socialmente”

“La Apropiación es un "saber hacer" o estilo de acción.”

Apropiación es un proceso dinámico de interacción del individuo (vivencia interiorizada, subjetiva) con su medio externo.

“La Apropiación es el dominio de una aptitud.”

Sansot (1976, en Pol:7)

“Apropiación es todo aquel tipo de práctica a través de las cuales dejamos nuestra impronta en algo o alguien y así deviene nuestro.”

“Sólo nos apropiamos de aquello con que nos identificamos”

Muntañola (1981, 1979)

Proceso como transformación del “espacio” en “lugar”. (en: Pol 1996:17)

Espacio transformado (recreado /

Topogénesis)

La apropiación es la resultante del cruce del espacio y el tiempo de la Psicogénesis con la Sociogénesis.

La apropiación siempre es contingente y coyuntural; y se presenta como una interdependencia entre lo social, lo individual y lo constructivo.

Lefebvre (1971:165)

“la apropiación es el objetivo, el sentido, la finalidad de la vida social”.

Barbey (1976)

El modo de apropiación de cada familia y de cada individuo depende de los modelos culturales, roles sociales, formas y estilos de vida. Intervienen igualmente referencias a la imagen de sí mismo y del propio cuerpo.(en Pol, 1996:7)

Graumann (1976)

“el concepto de Apropiación surge en principio de Marx, relacionado con el concepto de alineación. La realización del ser humano está relacionada con el trabajo. El trabajo es una acción sobre el mundo exterior que produce objetos materiales y no materiales. La “alienación” se da cuando el sujeto no se identifica con los objetos que ha producido. A partir de aquí, se propone la “Apropiación” como reinterización del objeto producido.” (en Pol, 1996:5)

Wertsch (1988)

El concepto de “apropiación” es propuesto por Wertsch (1988) basado en aportes de Bajtin (1981). Tal concepto permite dar cuenta del proceso de “hacer propio algo”, de “tomar algo que pertenece a otro y hacerlo propio”, cuestión que implica una tensión permanente entre “lo ajeno y lo de uno” ya que supone la adaptación de ideas ajenas a la propia intención semántica y expresiva. (en Sulle, Bur, Stasiejko, & Celotto, 2013:4)

Korosec-Serfaty (1976) Vidal, Pol, Guàrdia,
& Pero, (2004:33)

La apropiación del espacio es un proceso dinámico de interacción de la persona con el medio. No es una adaptación. Es el dominio de una aptitud, la capacidad de apropiación. Independientemente de su propiedad legal, es el dominio de las significaciones del espacio lo que es apropiado.

Pol (1996, 2002a), Vidal, Pol, Guàrdia, & Pero,
(2004:33)

Según el modelo dual de la apropiación de Pol (1996, 2002a), las dimensiones que la engloban pueden desglosarse en dos: la acción transformación y la identificación simbólica. A través de la acción sobre el entorno, la persona, los grupos y las comunidades transforman el espacio, dejando su impronta e incorporándolo en sus procesos cognitivos y afectivos de manera activa y actualizada.

Nota: Emergen una pluralidad semántica de entender la apropiación de un espacio que una vez apropiado deviene lugar.