

Espacialidad y educación: aportes para la construcción de ambientes educativos no violentos

*José Mario Méndez Méndez¹
jmariomendez@gmail.com
Universidad Nacional*

Recibido: 26 de abril, 2011
Aprobado: 29 de junio, 2011

Resumen

Desde la educación se crean y recrean los espacios, la convivencia y las relaciones de poder. En este artículo se propone realizar una transformación intercultural de las prácticas educativas, con el fin de generar ambientes educativos caracterizados por el reconocimiento de la diversidad, el diálogo y el aprendizaje colaborativo.

Palabras clave

Espacio, espacialidad, educación, interculturalidad

Abstract

It is within education that the space, the coexistence, and the relations of power are created and recreated. In this paper, an intercultural transformation or the educational practices is proposed aiming at generating educational environments characterized by recognizing the diversity, the dialogue, and the cooperative learning.

Key words

Space, spatiality, education, interculturality.

1 Costarricense. Licenciado en Teología (Universidad Pontificia Salesiana, Roma) y Doctor en Filosofía (Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, San Salvador)

Introducción

Lugar, hábitat, localidad, geografía, contexto, ambiente, mundo, nación, región, mercado, hospital, templo, fábrica, cuartel, escuela... son, como muchas otras, categorías que guardan relación con el espacio. Todas ellas se refieren, también, a distintas posibilidades de producciones de espacialidad, es decir, a configuraciones espaciales que son constructos sociales en los que se entrecruzan voluntades, discursos, luchas y resistencias.

La obra de Quince Duncan, *Un mensaje de Rosa*, nos ofrece algunas pistas desde las que podemos abordar el tema del espacio y las espacialidades. En su libro, Duncan recoge una colección de narraciones sobre la *diáspora* africana. El autor mismo define la diáspora como *dispersión* de los pueblos por el mundo² La diáspora es un proceso provocado de mundialización de los pueblos, que tiene como estrategia motora la *dispersión*.

Para los hombres y mujeres de África -que eran trasladados violenta e inhumanamente hacia América-, “un *pueblo* es un pueblo cuando está en su territorio”³. El *desarraigo* y la *dispersión* impiden ser pueblo.

Cuando los hombres y mujeres afrodescendientes comenzaron a organizarse en los lugares en que fueron sometidos a la esclavitud, “sus demandas eran simples: un lugar para afincar, trabajar la tierra, comprar, vender, enseñarles a sus hijos el arte y el oficio de vivir”⁴. El *lugar*, en la obra de Duncan, está relacionado con ser *pueblo*, con la *vida*, con la *convivencia*. La diáspora a que son forzados los hombres y mujeres de África puede tener dos desenlaces: la dispersión o la convivencia de los pueblos en lugares

2 Quince Duncan. *Un mensaje de Rosa*. San José: EUNED, 2006, p.63

3 *Ibíd.*, p. 44.

4 *Ibíd.* p. 82.

concretos, es decir, en lugares a los que hay que dar forma a partir de la convivencia, de las tradiciones, del cultivo de la esperanza: “vamos a tener un lugar para nuestros niños. Y nuestro pueblo podrá enseñarles el arte de tejer y cocer ollas de barro a la siguiente generación”⁵.

Pueblo, lugar y vida son categoría que se entrecruzan en la obra de Duncan: en la *diáspora*, construir un lugar para ser *pueblo* es la alternativa ante la dispersión, y es condición para proteger la *vida*. En los espacios se edifican mundos, interrelaciones, pueblos. Los conquistadores españoles, para mantener sumisos a los indígenas costarricenses, crearon espacios de sumisión: pueblos de indios, encomiendas, doctrinas. Las personas indígenas que huyeron de ellos pudieron crear sus propios espacios de liberación en las regiones no colonizadas. Juan Carlos Solórzano, en su ensayo *La sociedad colonial (1575-1821)*, recuerda que

el principal objetivo de los pueblos de indios fue el de canalizar la producción y la mano de obra indígena hacia el sector de los encomenderos y comerciantes avencindados en las ciudades españolas, pero también hacia otros funcionarios coloniales tales como los corregidores y frailes a cargo de enseñar la doctrina cristiana a los indígenas⁶.

El espacio no es sólo lugar de desplazamiento (dimensión geográfica). La forma en que interactuamos con el espacio y en que lo configuramos, tiene que ver también con la manera en que interactuamos con los demás (dimensión ético-política) y con la construcción de conocimientos (dimensión cognitiva-pedagógica).

Los mundos son espacialidades, constituidas por interrelaciones, acciones comunicativas, decisiones, deseos, resistencias.

5 Ibid., p. 89.

6 Juan Carlos Solórzano. *La sociedad colonial*. San José: Ed. UCR, 2008, p. 12

Se interrelacionan entre sí y son jerarquizados por los sujetos que forman parte de ellos. Así, los sujetos pueden formar parte de varios de ellos, y en distintos momentos privilegian alguno.

Los ambientes educativos, así como los laborales, educativos, recreativos y cúltricos, son también espacialidades constituidas por relaciones de poder y voluntades que orientan las interrelaciones, la distribución de los objetos y la administración del tiempo. Ninguno de esos espacios tiene que ser necesariamente así como es: siempre pudo y puede ser distinto. Pueden constituirse en espacialidades liberadoras o bien productoras de subjetividades sumisas y acríticas.

Espacios y relaciones de poder/saber

Las espacialidades que construimos ya las que nos construyen no son nunca neutras. Son, más bien, objeto de configuración política, y están saturados de voluntades, de decisiones y de una compleja red de relaciones de poder/saber que se expresan en paisajes materiales, humanos y discursivos de dominación y resistencia⁷.

Para Henri Lefebvre, en las espacialidades se reproducen sobre todo relaciones de producción. Según él, las espacialidades son homogéneas y dislocadas a la vez. Eso significa que aunque aparezcan separados y autónomos, los espacios (las empresas, los tempos, los lugares de distensión y las escuelas, por ejemplo) están al servicio de la reproducción de un tipo de relaciones de producción promovido por el capital privado. Para Lefebvre, el espacio vivido (espacialidad) nunca es neutro ni puro. Hay una

7 Ulrich Oslender (2002). *Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una espacialidad de la resistencia*, en *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vo. VI. N° 115, p. 1, consultado en junio de 2010 en www.ub.es/geocrit/sn/sn-115htm.

economía política del espacio, una producción intencional de espacios⁸.

Las espacialidades se construyen, se inventan, se reinventan; son objeto de planeación, de modelación, de configuración, de percepción, de interpretación. A su vez, las espacialidades son -siguiendo a Lefebvre- representaciones de espacio que condicionan las subjetividades mediante los discursos, el poder, los símbolos, los saberes. Somos sujetos en el espacio y estamos condicionados por él. Pero en los espacios pueden circular también las resistencias, las oposiciones, las rebeliones, las disidencias (son espacios de representación: los espacios vividos, que se producen y modifican en el transcurso del tiempo, y en los que podemos reconocer y recrear un sistema de signos y símbolos).⁹ En los espacios circulan lenguajes y discursos cargados de modelos antropológicos y cosmológicos. Tales discursos determinan acciones, formas de distribución de personas y objetos, procesos, relaciones de poder, estructuras organizativas y cognitivas. En los espacios, los discursos, las interrelaciones y la conformación de subjetividades están estrechamente entrelazadas, y expresan unas formas concretas de relaciones de poder y de saber.

Encomiendas, pueblos de indios, doctrinas, reducciones, pajuides, pueblos, ciudades, estado-nación, y tantas más, son creaciones espaciales que tienen lugar en el marco de un tejido de interrelaciones, discursos y símbolos. Son construcciones que expresan deseos, relaciones de poder, voluntad de dominación o de resistencia. Son espacialidades.

En las espacialidades, espacio y tiempo están entretejidos, relacionados. Es importante romper con el común divorcio

8 Henri Lefebvre. *Espacio y política*. Barcelona: Ed. Península, 1976, pp. 34-35.

9 La distinción y relación entre construcción de espacios, representación de espacios y espacios de representación es desarrollada por Lefebvre sobre todo en su obra *La production de l'espace*. París: Anthropos, 1981.

entre espacio y tiempo, entre historia y geografía, entre región y temporalidad, entre calendario y mapa. Lo que tenemos, en la realidad, es una geografía del tiempo¹⁰, o bien, una historia localizada. Las voluntades y las relaciones de poder que configuran espacialidades concretas están históricamente situadas y por lo mismo, no son universalizables. Y la administración del tiempo (temporalidad) acontece siempre en un locus concreto, y es determinada por él.

Espacios y movimientos

Tenemos experiencia de los espacios, entre otras cosas, por nuestros movimientos. Los cuerpos se mueven en el espacio y son condicionados por él. Sin espacio no hay cuerpos, ni movimientos, y sin cuerpos no hay espacialidad: las espacialidades son las formas en que los cuerpos desean, viven, sobreviven, actúan, interactúan, dominan, se revelan, se unen, se separan, se mueren, se disuelven.

En el espacio somos cuerpo. Somos nuestro cuerpo y creamos mundos. En el mundo -que nos construyen y que construimos- devenimos cuerpo y nos autoconstruimos: “nuestro cuerpo necesita autoconstruirse constantemente en la búsqueda de complementariedades (propias) de un ser siempre inacabado e incompleto. Por ser inacabados, somos seres deseantes”¹¹.

Nos movemos en el espacio; el movimiento visibiliza el espacio y éste condiciona el movimiento. Los cambios –cualitativos y cuantitativos- expresan las posibilidades del espacio, así como los límites que él nos impone.

10 Cfr. Ulrich Oslander. Op.Cit. p. 2.

11 Cecilia Garcez, *Una pedagogía dialógica: hacia el desarrollo espiritual humano*, en *Revista Ecuémica*, (separata) Vol. 2, N° 2 (2007) p. 33.

Incluso los “movimientos” sociales -que son lugares en que los cuerpos coinciden, se interrogan, buscan y luchan-, a pesar de ser más cualitativos (se refieren a la calidad de vida) están vinculados al espacio e implican una construcción espacial. Son movimiento, en la medida en que procuran cambios, reubicaciones sociales, transformaciones, revoluciones.

Las expresiones “movimiento social”, “movilización social” y “movilidad social” son categorías que solemos usar para referirnos a una concreta construcción de espacialidad, ligada a la conformación de sujetos a partir de un tipo de relaciones y discursos contra-hegemónicos y contra-espaciales. Los movimientos sociales expresan bien la posibilidad de reconfiguración de espacialidades alternativas. Quieren modificar los espacios y recrear las espacialidades a partir de nuevos discursos, saberes y relaciones de poder.

Lo opuesto al devenir, al movimiento, a la revolución, a la movilización y a la movilidad es la condición estática, la inmutabilidad, la conservación, el ser. Los espacios, aunque parezca contradictorio, pueden ser puestos al servicio de la inmutabilidad social: se trata de las espacialidades “conservadoras” o “mantenedoras”. Muchos procesos educativos y pastorales, por ejemplo, son puestos al servicio del status quo y están -por lo tanto- poco interesados en revertir los procesos de exclusión social que se desarrollan en nuestra región. Sin embargo aun en espacialidades conservadores y mantenedoras, es posible la resistencia y -por eso mismo- la conformación de subjetividades transformadoras, y comprometidas con la movilización-movilidad social.

Ambiente educativo y espacialidades violentas

Los lugares son mundos simbólicos, cargados de significados, son construcciones sociales. También la escuela es un mundo simbólico, una construcción social, históricamente situada, que conforma sujetos. Por ser un espacio educativo, es intencional. Toda educación es intencional, pues está movida por voluntades y deseos que solemos expresar con términos como “currículos”, “misión”, “visión”, “objetivos”, “metas”, “ejes transversales”, “ejes curriculares”, “estrategias”, “contenidos”, etc.

Los procesos educativos son elaboraciones históricas relacionadas con -y condicionadas por- acontecimientos y dinanismos económicos, sociales y políticos de unos tiempos y de unos espacios particulares. Juan Rafael Quesada lo expresa en estos términos:

En toda sociedad, la educación cumple funciones de carácter político, económico y social, pero el predominio de una u otra está condicionado por las características particulares de cada país, según su evolución histórica; por la naturaleza de la estructura económica y social, y por la forma en que se ejerce el poder, todo ello en estrecha relación”¹²

Ese marco histórico condiciona lo que sucede en los ambientes educativos, es decir, condiciona el dinamismo en el que las subjetividades humanas son producidas, legitimadas o cuestionadas.

La escuela es –por lo tanto, lugar de confluencia de múltiples intereses, acontecimientos y dinanismos; y es –por eso– mismo, lugar de relaciones de poder multidireccionales que generan procesos

12 Juan Rafael Quesada. *Un siglo de educación costarricense: 1814-1914*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2005, p. 2.

que pueden ser muy diversos y hasta contradictorios: asimilación, resistencia, reelaboración, identidad, rechazo, lealtad, etc.

La escuela es lugar y ambiente que busca reproducir las subjetividades y las interrelaciones que se dan en otras espacialidades al servicio de las cuales suelen ser puestos los procesos educativos. En los espacios educativos se generan también luchas y resistencias. Sería erróneo pensar en ambientes educativos caracterizados sólo por la armonía, el acuerdo, la paz. Todo proceso educativo es una lucha, un pleito, lo cual no significa que tiene que ser violento. La violencia en los ambientes educativos (fenómeno creciente en Centroamérica) nada tiene que ver con su carácter de lucha.

Lucha y pleito (del latín *placitum*: demanda judicial; disputa, discusión), no significan violencia. La discusión, implica diversidad de puntos de vista. La violencia es, en cambio, consecuencia de la falta de pleito, es decir fruto de la imposición de un punto de vista: sin discusión, sin disputa, sin demanda.

Entre las razones del crecimiento de la violencia en nuestras escuelas, podemos señalar los siguientes:

En primer lugar, las escuelas suelen ser espacialidades violentas porque frecuentemente reproducen el entorno violento en que están insertas. Quienes participan en los procesos educativos no son personas ajenas al contexto. Y el contexto centroamericano es violento. La violencia que hemos cultivado durante siglos traspasa los cuerpos y las estructuras. Los cuerpos son configurados por relaciones de poder violentas. Son los cuerpos que aprenden violencia en un entorno violento.

La escuela -y demás espacios educativos- no son paréntesis o islas, sino parte de un sistema que reproduce violencia. Es cierto que la escuela también puede resistirse al cultivo de la violencia y que -por eso mismo- puede acompañar procesos alternativos, orientados a la construcción de relaciones de paz; sin embargo, con mucha frecuencia se ve atrapada por las redes de la violencia y -sin que los mismos educadores sean conscientes de ello- reproducen el tipo de interrelaciones violentas que se cultivan fuera de la institución.

En segundo lugar, la escuela es violenta por sí misma. Según Gomercindo Ghiggi, la escuela ha sido más lugar de fabricación de adultos y de reproducción de patrones de producción y consumo, que lugar de formación crítica y creativa de nuevos “provocadores sociales”. La escuela ha sido cómplice, según este autor, del darwinismo social que reproduce las desigualdades mediante procesos de selección, estrategias de evaluación y políticas cuestionables de mantenimiento en el sistema educativo¹³.

Aunque nos cueste aceptarlo, la escuela y las demás instituciones de educación formal suelen ser intrínsecamente violentas. Los orígenes de la escuela costarricense son abiertamente violentos. En 1814 se creó la Casa de Enseñanza de Santo Tomás. Su reglamento incluyó siempre castigos físicos. En 1823 el nuevo reglamento hizo más drásticos los castigos: uso de coyunda para los azotes, palmita y diversas estrategias para humillar a los que cometían alguna falta¹⁴.

Pero la violencia persiste, con nuevas modalidades, en los ambientes educativos. Son violentas las estrategias de evaluación,

13 Cfr. Gomercindo Ghiggi. *Multiculturalismo e educação: ensaiando questionamentos*, en *Revista Práxis*, Año III, Vo. 1 (2006), pp. 18-19.

14 Cfr. Juan Rafael Quesada. *Op. Cit.*, pag. 3.

de control y selección; así como los criterios de entrada, de permanencia y de salida: tal violentos que, en Costa Rica, a bachillerato sólo llega el 40% de las personas que deberían estar allí. Es violento el culto a algunos autores, libros y programas, así como la exclusión de aquellas formas de construcción de saberes que no coinciden con los criterios occidentales de cientificidad. En ese mismo sentido, es violenta la pretensión de presentar como universales y universalizables saberes, valores y criterios epistemológicos que son locales, contextuales y situados.

También es violento el planeamiento educativo y curricular que homogeniza porque no toma en cuenta las necesidades educativas de los diversos contextos y culturas. Es violenta la forma en que las personas educadoras son reducidas a ejecutoras de planes en cuya elaboración no han tomado parte. No contribuye a la paz, la adopción teórica y práctica -en los ambientes educativos- de categorías que pertenecen más al mundo de la empresa competitiva que al de la pedagogía: calidad, excelencia, competencia, capital humano, planeamiento estratégico, gestión del conocimiento, gestión de la información, sociedad de la información, etc., categorías por las que suelen mostrar más interés los gestores de empresas que los pedagogos.

La violencia y los ambientes de educación formal, están juntos desde el inicio: en los inicios de la escuela moderna bajo la modalidad de severos castigos, sistemas rígidos de vigilancia; más recientemente mediante estrategias más sutiles de control, de punición y de “diáspora”. En efecto, las sistemas educativos, al uniformar los procesos, los contenidos, los objetivos y los criterios para la construcción de saberes, nos ponen en situación de diáspora, de no pueblo. Al universalizar una espacialidad basada en la competitividad, el progreso, el desarrollo tecnológico y la eficiencia, colocan en situación de diáspora a quienes se ven forzados a interactuar desde esa lógica.

Hacia la reconstrucción de espacialidades desde la perspectiva intercultural

Pero la escuela y los demás espacios de socialización que pretendan ser educativos no tienen que ser necesariamente violentos. Los espacios educativos pueden ser constituidos en espacialidades alternativas cuando sus actores y actoras están dispuestos a promover una transformación radical -no siempre fácil- de las prácticas educativas: una transformación que traspase y transforme los contenidos, los fines, las metodologías, las interacciones, los criterios de evaluación, de entrada, de permanencia y de salida y -sobre todo- las opciones epistemológicas que condicionan el tipo de producción de saberes -y de subjetividades- que en ellos se genera.

Lo que aquí sugiero es que la escuela puede construir espacialidades alternativas a partir de lo que podríamos denominar *transformación intercultural de las pedagogías*. Tal transformación implicaría comprender la cultura como “lugar” en el que nos movemos, y desde el cual “caminamos” al encuentro del otro y de la otra. Si la cultura es “lugar” que habitamos, ella posibilita el movimiento, la transformación. Ella misma es móvil, dinámica, capaz de renovarse. Ese dinamismo propio de las culturas -y sobre todo de las culturas en situación de diálogo- es lo que permite pensar en una transformación intercultural de las pedagogías y de los espacios educativos que en ellas se inspiran.

La transformación intercultural de las pedagogías se expresaría, entonces, en un cambiar de lugar, o en un transformar el lugar; en un moverse desde una espacialidad controlada por la cultura dominante a una espacialidad en la que tienen lugar los muchos lugares -muchos mundos- posibles. Freire afirmaba que la educación es un proceso de diálogo a través del cual la persona

educadora y la persona educanda constantemente problematizan su estar en el mundo y su acción sobre el mundo¹⁵. Al asumir la tarea de transformar las prácticas pedagógicas estaríamos poniendo en marcha una forma concreta de estar y actuar en el mundo; una forma particular de construir mundos, de configurar espacialidades.

Más en concreto, propongo que –desde una intercultural crítica–, podemos pensar en una nueva espacialidad educativa:

- Sería una espacialidad que “da lugar a los sin lugar”¹⁶ y que, por lo tanto crea las condiciones para dar una respuesta adecuada a las *diásporas* de hoy. Se trata de construir espacialidades radicalmente inclusivas y no funcionalmente inclusivas. La diferencia entre lo radical y lo funcional, en el ámbito de la interculturalidad, es descrita por Catherine Walsh cuando afirma que la interculturalidad funcional implica el reconocimiento de la diversidad, pero en función de los intereses de la cultura dominante; mientras que la interculturalidad crítica -y por lo tanto radical- implica la promoción de prácticas educativas descolonizadoras¹⁷. La interculturalidad funcional es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente, en cuanto busca promover el diálogo y la tolerancia, pero sin tocar ni cuestionar las causas de la asimetría social y cultural vigentes, mientras que la interculturalidad crítica tiene como condición precisamente la superación de tales asimetrías. Cuando se superan las asimetrías se crean

15 Paulo Freire. *Pedagogía del Oprimido*. México: Ed. Siglo XXI, 1970, p. 64-65.

16 Cfr. Luis Bonilla. *La identidad latinoamericana: una perspectiva desde las clases sociales*, en ABRA, N^o 37-38 (2007-2009), p. 19.

17 Cfr. Catherine Walsh. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*, en Vera María Candau (Coord.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Río de Janeiro: Ed. 7 letras, 2009, pp. 21-25.

ambientes educativos en donde “los sin lugar” encuentran lugar. Todos los actores y actoras de los procesos educativos deberían poder decir las palabras que, en una de las narraciones de Duncan, Mariana -la madre exiliada de Antonio Maceo- dirige a José Martí: “Bienvenido a este lugar que ahora llamo casa”¹⁸. Educar es dar lugar, es construir colaborativamente un lugar en el que todos y todas se sientan en casa.

- Se trata de una espacialidad en que las diferencias no son vistas como un impedimento para el aprendizaje, sino como una ocasión para el mismo. En los ambientes educativos interculturales, los actores y actoras comprenden y valoran la riqueza humana que está presente en la diversidad de rostros, acentos, creencias, caminos para la construcción de conocimientos, visiones del mundo, memorias históricas, ritmos de aprendizaje, saberes previos, etc. En esos ambientes es posible re-aprender a pensar a partir de las diferencias y a partir de la revisión y la reformulación de aquellos saberes que nos impiden reconocer la riqueza de la diversidad¹⁹.

En los ambientes educativos interculturales, las diferencias son entendidas como diversidad, y no como una excusa para la desigualdad. Las diferencias no normalizan las desigualdades. Las desigualdades no son la consecuencia inevitable de las diferencias, sino el fruto de la injusticia. Por eso, la educación intercultural conlleva un compromiso serio por la justicia cultural.

- Una espacialidad en que las interrelaciones entre los actores y actoras de los procesos educativos son comprendidas como convivio, como “vivir con” y como co-laboración en el aprendizaje. La con-vivialidad es la clave para repensar

18 Quince Duncan. *Op. Cit.* p. 145.

19 Cfr. Neusa Vaz e Silva. *Presentación*, en *Revista Práxis*, Año III, Vo. 1 (2006), p. 8.

lo que en los ambientes educativos ha sido denominado frecuentemente *comunidad educativa*. El concepto y -sobre todo- la práctica de la comunión se enriquece en la medida en que se la experimenta como con-vivio de seres humanos concretos y diversos, cuya interacción se convierte en posibilidad de vida dignamente vivida y, por lo tanto, en alternativa a los procesos que obligan a la diáspora. La comunidad educativa no es sólo un espacio cognitivo: es también un espacio afectivo-volitivo y social, en el que se crean las condiciones para ser pueblo²⁰.

- Una espacialidad que no evade la discusión, el disenso y el debate sino que crea las condiciones para que ellos emerjan y sean comprendidos como estrategias válidas para la construcción de conocimientos. La existencia de divergencias no es un obstáculo para aprender. La convergencia y el consenso, de por sí, no garantizan la construcción de saberes. Por eso, los actores y actoras de los procesos educativos interculturales deben estar dispuestos a aprender desde la divergencia, el disenso, el debate. En los ambientes educativos son más importante el acuerdo y la concordia que la convergencia y el consenso. El acuerdo y la concordia tienen que ver con el corazón (del latín *cor*). El aprendizaje, por lo tanto, es también cuestión de la “razón cordial”, y no sólo de una racionalidad cargada de criterios de verificabilidad y utilidad. Por eso, en el aprendizaje cuenta la disposición hacia las otras personas, la empatía, la simpatía, la compañía, el con-vivio. Se trata, entonces, de construir una espacialidad en la que seríamos capaces de recuperar nuestra corporeidad. El aprendizaje tiene que ver con el cuerpo: el cuerpo que siente, que desea, que se mueve, que provoca y convoca; el cuerpo que aprende

20 Cfr. Ibis Álvarez. *Participación y comunidad educativa: contrastes, impedimentos y posibilidades*, en *Islas* N° 117 (1998), pp. 123-124.

junto a otros cuerpos. El cuerpo en el que se inscriben los saberes, las empatías, las simpatías; el cuerpo moldeado por las propias referencias culturales y por el encuentro con las otras personas.

Entre cuerpo y corporeidad podemos establecer una relación similar a la que he sugerido entre espacio y espacialidad, o a la que existe entre tiempo y temporalidad. Las diferentes culturas construyen sus propias corporalidades, e inscriben en los cuerpos las tradiciones de que se componen. En ese sentido podemos afirmar que los espacios educativos interculturales dan cabida a corporalidades diversas, y no sólo a la forma hegemónica de comprender y vivir el cuerpo: cuerpo que debe ser disciplinado en función de los sistemas de producción. La educación intercultural valora la interacción y la comunicación de sujetos que han construido corporalidades diversas.

- Espacialidad que es ambiente propicio para la construcción de subjetividades no sumisas. Duncan concluye la ya citada novela con una narración titulada *Un mensaje de Rosa*. El mensaje es este: “Rosa dice que no volverá a sentarse en la parte trasera del autobús”²¹. El mensaje hace alusión a la actitud rebelde y revolucionaria de una mujer afrodescendiente que decide resistir al sistema de exclusión racial estadounidense que obligaba a las personas afrodescendientes a sentarse en los asientos reservados para ellas en parte trasera del bus. La educación, desde una perspectiva intercultural propicia espacialidades que -a partir del discernimiento- orientan hacia la construcción social de la rebeldía: se trata esta de una apuesta radicalmente diversa al espíritu que anima las prácticas educativas tradicionales, más orientadas a la formación de sujetos dóciles, obedientes, sumisos, disciplinados y autodisciplinados. La educación

21 Quince Duncan. Op. Cit. p. 178.

intercultural se entiende, entonces, como lucha contra la exclusión y como espacio para la promoción activa de una ciudadanía inclusiva²², a partir de la formación de sujetos proactivos, críticos, protagonistas de su historia y de la historia de su comunidad.

- Espacialidad en que los actores y actoras de los procesos educativos son conscientes de tipo de relaciones de poder en que están inmersos y del tipo de subjetivación que tales relaciones de poder generan. Se trata de superar la ingenuidad de creer que los procesos, los objetivos, la gestión de los tiempos y los espacios, los contenidos y las interrelaciones educativas son políticamente neutras. Desde la perspectiva intercultural, somos capaces de reconocer la intencionalidad que dinamiza los procesos, los motivos que conforman los espacios, los mundos que desde esos espacios se quieren configurar; somos también capaces de abrirnos a la sospecha y al discernimiento; y de generar transformaciones orientadas a des-alinearnos con las intencionalidades hegemónicas, para alinearnos con las intencionalidades marginales.
- Una espacialidad en la que la primacía de “un emisor” privilegiado cede su puesto a la interacción de múltiples emisores y receptores que -desde su diversidad y gracias a su diversidad-, aprenden dialogando para construir significados. En esa espacialidad, “la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”²³. Se trata de

22 Cfr. Fabiola Luna. *È hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural*, en Vera María Candau (Coord.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Río de Janeiro: Ed. 7 letras, 2009, p. 108.

23 Pabro Freire. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Ed. Siglo XXI, 1976, p. 77.

promover, entonces, una comunicación intercultural, la cual no es sólo intercambio de mensajes, sino sobre todo un proceso de construcción colaborativa de significados: una construcción gradual, en la que no están ausentes la incertidumbre y el conflicto y que tiene como condición la superación de prejuicios y estereotipos²⁴. La cultura de origen de cada uno es la mediación fundamental desde la que nos comunicamos y salimos al encuentro de las otras personas.

- Una espacialidad educativa alineada con las causas de los movimientos sociales del entorno. Los espacios educativos son siempre lugares alineados, es decir, puestos en sintonía con determinados grupos. Generalmente los centros educativos son espacios cooptados por los centros de poder. Funcionan como extensiones de los grupos dominantes, y son puestos al servicio de tales grupos. Desde una perspectiva intercultural-crítica, los espacios educativos se hacen eco de las utopías de los movimientos sociales que buscan transformar la realidad y que procuran mayores espacios de justicia social y cultural. Es más: los ambientes educativos -como lugares de socialización- pueden transformarse en un elemento más del movimiento social, de la comunidad civil popular; pueden acoger las demandas sociales del entorno y contribuir a la construcción de auténticos espacios contra-hegemónicos.
- Una espacialidad desde la cual los actores y las actoras de los procesos educativos encuentran las posibilidades de construir los “no espacios”, es decir, las utopías transformadoras del mundo. Por ser espacialidades críticas, autocríticas y liberadoras, los ambientes educativos interculturales comprometen a sus actores en luchas y procesos generadores de esperanza. Los actores y actoras de

24 Cfr. Fabiola Luna. *Op. Cit.* p. 106.

los ambientes educativos interculturales entienden que la educación debe tener una función utópica, debe enseñar a soñar y debe ser capaz de acoger y articular los sueños y esperanzas de las personas y las comunidades en que está inserta la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Ibis. *Participación y comunidad educativa: contrastes, impedimentos y posibilidades*, en *Islas* N° 117 (1998), pp. 123-133.
- Bonilla, Luis. *La identidad latinoamericana: una perspectiva desde las clases sociales*, en *ABRA*, N° 37-38 (2007-2009), pp. 9-25.
- Duncan, Quince. *Un mensaje de Rosa*. San José: EUNED, 2006.
- Freire, Pabro. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Ed. Siglo XXI, 1976.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México: Ed. Siglo XXI, 1970.
- Garcez, Cecilia. *Una pedagogía dialógica: hacia el desarrollo espiritual humano*, en *Revista Ecuémica*, (separata) Vol. 2, N° 2 (2007) pp. 9-53.
- Ghiggi, Gomercindo. *Multiculturalismo e educação: ensaiando questionamentos*, en *Revista Práxis*, Año III, Vo. 1 (2006), pp. 17-24.
- Lefebvre, Henri. *Espacio y política*. Barcelona: Ed. Península, 1976.
- Lefebvre, Henri. *La production de l'espace*. París: Anthropos, 1981.
- Luna, Fabiola. *É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural*, en Vera María Candau (Coord.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Ed. 7 letras, 2009, pp. 94-123.
- Quesada, Juan Rafael. *Un siglo de educación costarricense: 1814-1914*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2005.
- Solórzano, Juan Carlos. *La sociedad colonial*. San José: Ed. UCR, 2008.
- Ulrich Oslender (2002). *Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una espacialidad de la resistencia*, en *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vo. VI. N° 115, consultado en junio de 2010 en www.ub.es/geocrit/sn/sn-115htm.

Vaz e Silva, Neusa. *Apresentação*, en Revista Prâksis, Año III, Vo. 1 (2006), pp. 7-8.

Walsh, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver, en Vera María Candau (Coord.). *Educación intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Ed. 7 letras, 2009, pp. 12-43.