

ESPACIOS EDUCATIVOS: MEDIOS DE VINCULACIÓN Y
DOMINIO

Alberto Dentice Bacigalupe* y Marcelo Garrido Pereira**

* Facultad de Arquitectura, Universidad La Serena (alberto.dentice@gmail.com)

** Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Academia de Humanismo Cristiano
(mgarridop@docentes.academia.cl)

Artículo recibido: 10-08-2013
Artículo aceptado: 21-08-2013

RESUMEN

El presente ensayo intenta aproximarse comprensivamente al espacio como dimensión de la experiencia educativa. Se acude al ejercicio hermenéutico como actitud y procedimiento de exploración en obras y narrativas de algunos autores, poniendo énfasis en los alcances específicos que la subjetividad tiene en la constitución de un sentido espacial. De la misma forma, se construye una narrativa que recompone los procesos de apropiación y de vinculación emocional como formas específicas de relación entre los seres humanos y las circunstancias educativas que escenifican el cotidiano.¹

Palabras clave: Espacio Medio, Lugar, Construcción de Sentido

ABSTRACT

This article highlights the role of space as a dimension of the educational experience. It is based on a hermeneutical exercise as a position and a process for exploring the work and narratives of different authors, emphasizing the specific scope of subjectivity in the constitution of a spatial sensibility. We also construct a narrative that identifies processes of appropriation and emotional bonding as specific relationship forms that link humans and the educational circumstances of their daily lives.

Key words: Middle Space, Place, Making of Meaning

¹ Este ensayo forma parte de las reflexiones teóricas llevadas a cabo en el contexto del FONDECYT de Iniciación N°11100272

1.-INTRODUCCIÓN.

La educación pocas veces es reconocida y validada como experiencia. Por lo general, la expectativa de un aprendizaje sobre lo ya sabido y su "correcta" aplicación por parte del educando, se reduce a una suerte de "amaestramiento" en base a un modelo preestablecido que lo habilita como ser social. Más aún, la educación no es significada en su expresión espacial, pues en cuanto entrenamiento de ciertas disciplinas descritas por el modelo, su espacio es el propio de éstas, no contemplando las experiencias educativas en su conjunto; y en todo caso, el espacio de la educación general es el "espacio disciplinante", transversal a todas las "disciplinas". La experiencia educativa así entendida es siempre un espacio de otros.

Desde tal punto de vista, la comprensión de la experiencia espacial que deviene del fenómeno educativo, se vuelve un imperativo para el complejo proceso, fundamental en cuanto soporte y resultado en la dinámica de su permanente cambio. Garrido (2012), señala que:

"Los espacios producidos por y desde el mundo escolar, operan como encuadres de actuación, como rutas inamovibles para la trayectoria posible y terminan por definir, más o menos explícitamente, hogares y moradas en donde el sentido de pertenencia y las posibilidades de apropiación material, son casi imposibles. Estos espacios deben ser reconocidos, valorados y legitimados por los distintos actores para provocar un tipo de encuentro experiencial que encauce- y que por el contrario-, no entorpezca la concreción del proceso educativo" (p:183).

Por su parte develar la condición emocional de la experiencia espacio-educativa es un asunto fundamental, pues supone la construcción de un hábitat de calidad humana, cimentado en la interrelación de pares, que en la diversidad de su conjunto son capaces de construir una sociedad sinérgicamente inclusiva, justa y razonable, por sobre lo meramente racional. La experiencia educativa se vuelve así espacial y espacializante de los sentidos, morada para quienes desean habitar en el acto de aprendizaje.

Así dicho, el objetivo principal de este ensayo es profundizar comprensivamente en cómo se construye el "espacio medio de las experiencias educativas" (intersticial / de encuentro / desencuentro). Para ello se describe la forma

en la que la literatura trabaja con las experiencias formales y no formales de construcción de sentido y vinculación emocional, y luego se aborda la constitución del espacio medio, intersticial del encuentro entre experiencias educativas.

2.-CONSTRUYENDO UN CAMINO A LA EXPERIENCIA.

La reflexión que se acomete pretende ser un acto discursivo que implica de suyo, las consideraciones emocionales intersubjetivas inherentes a todo proceso humano, independientes de su propósito final. Se asume que, sin importar su objeto u objetivos, las actividades humanas, por su propia constitución, tienen un desarrollo en el campo de lo subjetivo y su consecuente dimensión emocional, indisolublemente vinculada a la dinámica de su propio proceso.

Se pretende usar una ruta hermenéutica que intenta encontrar densidad y profundidad en textos de autores de diversa vertiente que tratan el tema, o temas tangentes, desde diferentes ángulos y disciplinas. Se crea así, la inquietud de lo que sucede en espacios "no descritos", que en tal condición no estarían registrados en nuestra "enciclopedia natural", por así decirlo; y por tanto no tendrían presencia, o bien, serían inexistentes en el contexto de la discusión más formal. Ello se fundamenta en lo siguiente:

En primer lugar se tienen en cuenta las relaciones humanas que sostienen estos espacios, desconocidos o inadvertidos, en cuanto a sentido, pervivencia, intereses, emocionalidad y las vinculaciones intersubjetivas que proyectan sobre el espacio que pueden construir espontáneamente. Es un ejercicio indagatorio especulativo, donde la observación directa de los posibles espacios es la base de su posterior análisis.

En un segundo momento, se recogen conceptos significativos, relativos a la experiencia del espacio en el ámbito escolar, que en líneas generales orientan la comprensión profunda de los actos constitutivos de espacialidad.

Desde un lenguaje recursivo, se producen a lo largo de todo el discurso, interrogantes que son parcialmente respondidas o tan solo manifiestas. Todas son ideas que convergen momentáneamente para hacer frente a un asunto de gran

alcance y complejidad, por las diferentes y múltiples dimensiones que involucra el fenómeno de la espacialidad educativa.

Se reconoce la diferencia entre recinto y lugar, dependiendo del modo en que ocurre su constitución y como ésta cobra forma espacial desde la co-constitución dinámica, implicando forzosamente una acción o conjunto de acciones, que prodigan el tiempo que requieren sobre un determinado soporte físico. De la misma forma se da importancia a la emocionalidad que el individuo proyecta sobre el entorno, generación personal de su identidad psicológica, hacia un campo social antropológico.

Desde el lenguaje técnico, la narrativa del presente trabajo ha sido guiada primordialmente, desde las cotidianas emociones particulares, que suscitan el interés por el tema, así como también desde la perspectiva profesional que trata de escudriñar en la materia esencial de quien debe diseñar espacios a priori, sin tener certeza plena de lo que en ellos ha de ocurrir con el curso del tiempo. Todo ello se circunscribe en la fascinación que produce el espacio habitable, en cuanto soporte de actividades humanas y su resolución material, virtual, dinámica y proyectiva de sentidos y modos de vida.

3.- CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO.

Un primer asunto es simplemente aproximarnos desde una noción del espacio. Y no cualquier noción, sino una que permita explorar con detalle la consistencia de la propia condición existencial. En este sentido, se considera al espacio como expresión visible-sensible de la experiencia, y que se manifiesta como una totalidad particularizada de la propia subjetividad. De la misma forma, se considera al espacio como producto interrelacional de aquello que la propia razón tiende a dismantelar, en la línea de lo que Massey (en Arfuch, 2005) indica:

"1.- El espacio como producto de interrelacione (...) desde lo inmenso de lo global hasta lo ínfimo de la intimidad (...)

2.-El espacio es la esfera de la posibilidad de existencia de la multiplicidad (...)

3.-(...) porque el espacio es producto de "relaciones", relaciones que están necesariamente implícitas en las prácticas materiales que deben realizarse, siempre está en proceso de formación (...)" (p:104-105).

Así abordado, para que el tiempo devenga en historia, el propio espacio debe entenderse en un sentido interaccional con desanclaje escalar. Massey (Ibid) Afirma que solo la multiplicidad permite producir dicho sentido, para lo cual debe contar con un campo de desarrollo que permita develar un cierto tipo de prácticas materiales. El espacio es en sí una entidad potencia, una entidad inacabada sobre la cual es posible pensar e imaginar nuevas prácticas. Este es el punto de inicio para un relato que no tiene forma predefinida. Puestas así las referencias de caso cabría preguntarse ¿cuáles son los alcances que este producto interrelacional tiene en la propia subjetividad constituyente?, ¿pueden los espacios, manifestar el sentido y valor, de las propias prácticas espaciales?, ¿y en que consisten esos sentidos y valores?. Algunas de las respuestas a estas interrogantes se visitan a continuación.

3.1.-Sentido del espacio.

El espacio es un soporte de desarrollo y manifestación social, vivencial y experiencial de sentido cultural. El espacio que ha sido construido genera lenguaje, forma y movimiento, discurso común y relato, al mismo tiempo, nuevas objetividades renuevan al sujeto en múltiples actos creadores:

"O espaço não dicotomizado é, assim, tanto a externalização da subjetividade longamente confinada nos vãos da internalidade das criações culturais do homem, quanto a internalização da objetividade longamente escravizada na externalidade da rede fatural dos objetos materiais saídos aou não da ação do homem" (Moreira, 2012:98).

Es Arfuch (2005) quien asigna condición pre formativa al lenguaje: así, podemos afirmar que nombrado, el espacio adquiere sentido. Referente a este punto debemos señalar que toda cultura se refiere a su entorno desde una determinada perspectiva, la cual es a su vez, orientada por los intereses del grupo, de modo que aquello que no interesa no es nombrado, por ende ignorado y en consecuencia inexistente. ¿Hay espacios no dichos, no enunciados, no hablados, no visitados?

La relación espacio-temporal establece una posibilidad de interacción, también posibilita la multiplicidad en un sentido amplio y la coexistencia de las diferencias que exteriorizan los individuos. Dentro de tales relaciones se establecen reglamentaciones que permiten o prohíben, una vez más sobre lo que interesa al grupo o una fracción del mismo, sobre las disponibilidades espaciales o las diferentes

habilitaciones que pueden hacerse a partir de ello. Estas reglamentaciones también operan restringiendo y ampliando las formas enunciativas y performativas del proceso de producción espacial. Describiéndolo desde sus escalas mayores, Massey (En Arfuch, 2005) dice que los “mapas de poder” reglan territorios de diferente tamaño, condición y uso. Son estos mapas, que en escalas más próximas y cotidiana, logran definir y orientar prácticas máximas enjuiciables desde una perspectiva normativa. Las mismas prácticas orientadas son condicionadas por las formas de existencia lingüística que dan vida a nuevas posibilidades espaciales. Ahora, se puede preguntar, ¿Qué sentido tendría el espacio educacional para establecer los mapas de poder? El orden educacional formal, definido verticalmente, coexiste con todo tipo de relaciones espontáneas insertas, que a su vez generan otros mapas de poder, con códigos propios y diferentes. Y esto resulta ser un tema trascendental para comprender el hecho educativo: el propio proceso de enseñanza y aprendizaje posee una espacialidad que deviene en sentido para los actores que participan de ese encuentro. La mayor parte de las veces, configurando una cierta consistencia normativa, la menor parte de las veces, invitando a promover la coexistencia de sentidos divergentes.

3.2.- Constitución del espacio

El espacio educacional formal propone un carácter de representación en todos sus niveles, cuya dimensión física es una base que establece límites de control al desarrollo de actividades sujetas a reglamentación cerrada. Dicho régimen difiere de la naturaleza de los educandos, que manifiestan intereses diversos, cuyo espectro de relaciones y su modalidad de soporte físico espacial, se renueva y modifica con los estímulos propiciados por cada generación a partir de los intereses preponderantes del momento histórico que les toca vivir.

Dentro de los espacios cotidianos formales, construidos expresamente para cometidos formales, surgen comportamientos “atípicos”; al no tener lugar asignado estas dinámicas, se acomodan en locaciones informales proporcionadas por intersticios virtuales; total o parcialmente fuera del alcance de la regulación formal, son propicios para llevar a cabo actividades juveniles, siendo relevante el carácter de hallazgo y oportunidad de su uso. De límites ocasionales y hasta cierto punto abstractos, ocupan resultantes ociosos de espacios formales que son ganados por la presión de los propios habitantes (normalmente considerados usuarios), quienes son capaces de mantener su posición solo mediante la permanencia de actividades conjugadas en su interior, que a la postre deviene en un reconocimiento de pares confrontados en una resolución identificatoria del grupo

Las locaciones descuidadas del control oficial, son las que determinan el intersticio y pueden soportar actividades no previstas por las normativas comportamentales dirigidas a objetivos claramente declarados: los aspectos subjetivos, no declarados en virtud de una búsqueda abierta del natural juego de preguntas y respuestas, acusan una carencia de lugar suplida espontáneamente. En los intersticios se constituyen espacios propios de la subjetividad, y adquieren sentido en la dinámica requerida para la relación espacio-tiempo de los actos de correspondencia de sus moradores/productores.

Los espacios formales, por su característica de quedar grabados en su definición objetiva, son incluyentes tan solo de aquello que definen. Tal gravamen implica que, lo no descrito en la regla queda fuera de control y por tanto, desconocido y por ende, excluido. El espacio formal por definición es excluyente.

Los espacios sujetos a reglamentación cada día son más y rigen sobre áreas de mayor extensión y mejor calidad ambiental, productiva, urbana y sobre todo de mejor “calidad social”². En tal condición de relegado se produce el ambiente relacional de diversidad no sólo cultural, que propio del espacio medio, se genera a partir de la exclusión intrínseca instaurada a partir de los espacios formales. El lenguaje ya señalado contribuye a instaurar y restituir esta realidad.

3.3.- Rutas para el develamiento del espacio.

Los comportamientos juveniles “atípicos”, surgen en intersticios abandonados por los espacios formales; allí es posible la generación de espacios propicios a su actividad. De carácter virtual, estos espacios se crean en base a su oportunidad y hallazgo. Su expresión físico- espacial es propia de su constitución, llevada a cabo por personas congregadas para el efecto de su co-constitución; de tal manera son constituidos, no construidos, pues carecen de una obra constructiva previa, y son mantenidos por la actividad que conservan en su interior y reconocidos en los

² Se quiere denotar con *calidad social*, una apreciación subjetiva de los factores cualitativos de la vida en los núcleos sociales de diferente escala a partir del individuo: la familia nuclear, la mayor, el barrio, el club, las instituciones vecinales, comunales; y de cualquier orden: solidarias, recreativas, lucrativas, de servicio, educacionales, etc. Todo ello en el entendido de que la primera condición es la cobertura de las necesidades básicas, cosa que tampoco está exenta de factores subjetivos a ponderar según los diferentes contextos.

desplazamientos corporales que allí suceden. Se constituyen en síntesis, por el fenómeno del suceso o los sucesos.

En resultantes ociosos de los espacios formales, los jóvenes ganan un lugar donde hay una disponibilidad que, en definitiva, no les pertenece. Ello también se puede advertir en otros procesos humanos donde aparecen grupos excluidos: etnias migrantes o colonizadoras de lugares despreciados. Lugares alternos, lugares de sentido.

Las relaciones humanas que se producen en ciertas locaciones “descuidadas” del control, determinan los intersticios, que aparecen propicios por informales, a lo que interesa que suceda entre pares. Estos intersticios suelen ser de límites confusos, y suelen presentar demarcaciones precarias, difusas; ocasionalmente se hallan superpuestos en espacios formales. Serán espacios intersticiales en tanto propicien actividades informales.

Por ejemplo un ambiente relacional que permite la diversidad cultural, es propio del espacio medio³, cuya característica más relevante, es su capacidad de comprender y resistir las complejas relaciones de inclusión – exclusión que se producen en un ambiente de intradiversidad, que se vincula, en el rechazo a lo inherente del espacio formal; es una necesidad que procede de la exclusión intrínseca de los espacios formales, desde el antagonismo natural que suscita. En el campo interseccional, dicha diversidad no es sólo cultural, sino social, política, económica y psíquica. Ella exige una ética del respeto y se aparta de las lógicas, bastante consolidadas del desprecio, “el sujeto adquiere al mismo tiempo, junto con el respeto, también la motivación para renunciar al “valor” proscrito de todas las acciones que serían sencillamente el resultados de sus impulsos egocéntricos”. (Honneth, 2011: p.176). La propia intersección es un lugar negado por la formalidad y su espacialidad no reconocida una indicación de injusticia:

³ Se aleja de la consideración de paisaje medio del propio Tuan (1998) toda vez que se considera al espacio intersticial como una realidad efectiva.

Un espacio que ha sido creado por un grupo determinado llega a ser su principal significante representativo y se constituye en su propiedad, refugio o albergue de sus intereses comunes, o mejor expresado, llega a establecerse una co-propiedad, que pasa a ser co-constitutiva, en la interacción de intereses diversos cultivados conjuntamente. Son contrapuestos a eso que algunos llaman no lugares (a falta de un mejor término), por una parte; y en distinta valoración, a los programados.

La construcción de espacio medio educativo es velada o ignorada por el establecimiento de lo programático dentro de la estanqueidad estática de sus límites. Dinámicos, los límites del espacio medio, gozan de movilidad y experimentan cambios permanentes en el desarrollo de su constante acomodo. Tienen la capacidad de congregarse en retazos de territorio cedidos involuntariamente por el programa instruccional y por la agenda instrumental.

4.- EL INTERSTICIO COMO ESPACIO MEDIO

El tercer espacio de Soja (1996), que define la fuga, la huida, el fractal, la intersección, es para muchos una mera disfunción cognitiva, el espacio utópico en un sentido restringido, y no en su potencia emancipadora, “¿hay lugares no modulados, de no-control, de no exclusión, que no sean lugares de disciplinamiento y de inclusión? ¿Hay acaso, una suerte de tercer espacio sin nombre?” (Skliar y Téllez, 2008:81).

El tercer espacio, no enunciado, no dicho, no performativizado por la formalidad es un espacio finalmente controlado desde el argumento de la invisibilidad. La “geometría del poder” en la alta modernidad, controla el flujo, el cambio y la movilidad, generando espacios de “trasfronteras”, una modalidad de esos llamados “terceros espacios” que someten a nomadismo o sedentarismo obligados a quienes, por su situación de debilidad frente al contexto imperante, no pueden superar la condición de fijación del ser (Morley en Arfuch, 2005:140).

Se trata de una frontera distinta a ambos lados, cuya diferencia consiste en la facilidad que supone cruzarlas según desde donde se enfrente. Esta frontera estructura la vida educativa y pese que sus huellas son permanentemente invisibilizadas, queda inscrita en las experiencias intersticiales que los propios sujetos enuncian, esta vez con lenguajes y prácticas creativas, inusuales, subversivas.

La frontera no supone en este caso una línea, sino más bien una graduación físico-temporal dinámica. Una "tierra de nadie", que frecuentemente es aprovechada por grupos que habitan las "trasfronteras" y suelen establecer "terceros espacios". La superficie, el tiempo y la acción desarrollada en tales soportes consignan el espacio y un "lugar", en intersticios de actividad informal, espontánea. Puede corresponder en algunos casos al lugar de la intersección, por lo tanto no está ubicada en un borde topológico bidimensional. Allí donde la "geometría del poder" deja un resquicio, se presenta la acción que construye y significa el espacio.

¿Cómo se confronta lo de Morley, Skliar y Téllez en lo educacional?

Un "entrelugar", vendría a ser un tercer espacio, interpuesto a los espacios que se provee el poder para ejercer el control de la movilidad y las fronteras.

¿Qué sucede en espacios de sometimiento político, étnico social, u otro?, allí donde se impone un régimen de inclusión-exclusión, que no admite relaciones horizontales. La gran masa de desfavorecidos no desaparece en el momento de declararse innecesarios sus componentes individuales, las personas, por disposición del clan dominante; al producirse el rechazo, los sujetos conminados a vivir una situación equivalente, comparten el espacio físico, y con sus códigos se ven en la necesidad de crear un nuevo lugar para sí. Ese lugar renueva la existencia en su condición móvil, pero también en su carácter fósil e inmóvil:

"Hace falta que el existente sea en acto, incluso cuando es inactividad. Esta actividad de la inactividad no es una paradoja. Es el acto mismo de plantarse sobre el suelo, es el reposo, en la medida en que el reposo no es una pura negación, sino la tensión de mantenerse, la realización del aquí" (Muñoz en Mena, Muñoz y Trujillo, 2009:256).

Son "espacios coexistentes", definidos por límites sutiles. Los grupos que emergen suelen ser divergentes y en su espacio desmedrado, limitan "sus fronteras" a los ajenos (extraños). Así enunciado, el espacio medio intersticial, de encuentros y desencuentros, ¿es capaz de establecer una construcción con sentido?. Si el sentido de un grupo, es tal para sí, ¿cómo se construyen sus relaciones?, ¿basta construir sentido para que aparezcan las interrelaciones, o estas serán construidas a continuación, con un esfuerzo adicional?

4.1.- La co-construcción y el grupo

El soporte espacial y su dimensión social, son imprescindibles para una construcción con sentido grupal, sus interrelaciones y el lenguaje común, que tiene la capacidad de denotar intereses, afectos y desafectos.

La "filosofía de la espacialidad", planteada por Massey (en Arfuch, 2005), denota una construcción de sentido en la interrelación de individuos que existe en sus tránsitos; sería una situación que pone a los sujetos en calidad de "contemporáneos", en la comprensión de un espacio-tiempo de multiplicidades y coexistencias, y de diferencias constituidas en los "mapas de poder". Cronotópicamente, quedaría emplazada una orientación social y espacial proyectada al mundo, y desde tal perspectiva se podrían hacer múltiples apreciaciones conducentes a su decodificación.

Los estudiantes generan lazos interpersonales que son virtualmente cronotopizados en sus establecimientos, los cuales pasan a integrar la diversidad cronotópica del ser individuo. Los estudiantes son cibernautas "naturales" e integran una presencia no física, de manera similar a los inmigrantes de residencialidad dual, respecto de la información simultánea que logran en su doble referencia espacial. El "continuum" de Rowe (en Arfuch, 2005), que supone el movimiento corporal en el espacio, se troca así en un "plenum", de desplazamiento negativo sobre el medio.

El emplazamiento de los equipos para conectarse a la red de comunicaciones distingue a sus moradores; es relevante el hecho de poder desplazarse físicamente y simultáneamente permanecer conectado en el plenum virtual. Desde allí se crean micro espacios no formales o informales, no obstante insertos dentro los programáticos, son intersticiales, con distintas modalidades y motivos de uso. De distinto modo, los equipos estacionarios que se hallan bajo reglamentación, generan espacios intersticiales gregarios, por la necesidad de tener que compartir sobre una pantalla u organizar turnos y sus correspondientes esperas.

Estos jóvenes son personas con "disposiciones transculturales" (Robins y Askoy en Arfuch, 2005, p.172), con sentidos de pertenencia arraigados en más de un lugar, es una cosa habitual en los estudiantes; ellos rutinariamente ocupan sus recintos educacionales, y en los trayectos del ir y venir al hogar, frecuentan múltiples lugares

que son de su interés. Así definen en la co-construcción por agregación involuntaria y al mismo tiempo por intereses comunes que se disponen ahora, en situaciones que escapa el escenario físico.

Ellos, rebeldes al amaestramiento, hacen diferencias de sus variados campos de acción que ahora superan la situación educativa formalizada. Construyen trayectorias, que a la luz de sus objetivos, se vuelven incesantes, eternas e infinitas, al mismo tiempo re-significan y re-formulan la interiorización de lo social, como un hecho involuntario e ilegítimo.

Las relaciones estudiantiles son espontáneas e intencionadas al mismo tiempo y aunque no lo parezcan, siempre están cargadas de una emocionalidad grupal diversa. Si así fuese, ¿los espacios culturales y sociales del ambiente estudiantil, inciden en sus afectos? O bien los afectos, ¿serían externos, y al confrontarse los actores, se unirían creando su propio espacio? , ¿existe entonces, un espacio para los afectos, o el afecto se manifiesta como un modo particular de ser con sentido en el mundo?

4.2.-El vínculo y el afecto

Los espacios de convivencia generan afectos. La coexistencia cotidiana hace concordatos por afinidad y opone diferencia, distanciando o acercando mediante puentes o barreras emocionales. Se producen múltiples parcialidades en territorios y paisajes que establecen límites sutiles o cercos temporales, y se hallan relacionados con la conquista de lugares de acceso discriminatorio o posiciones abstractas que adquieren igual valoración en su cualidad de alejar o unir personas y sus criterios. La propia valoración es un ejercicio interesado que propone un modo de encuentro que puede, normalmente, propiciar nuevos desencuentros. Y en esos encuentros el vinculante emocional suele ser el lenguaje. Una suerte de medio semántico que impone praxis y recrea de una forma particular los significantes sociales. Muchos de estos vinculantes errantes que suelen ocupar los espacios medios, también los producen materialmente en su propio influjo simbólico.

En la adversidad del espacio educacional, se desarrollan profundos lazos emocionales, los que se graban y generalmente se transfieren a otros espacios, como por ejemplo los de la socialización lúdica, las asociaciones laborales y comerciales, y aún las fusiones familiares.

Para todo ello se precisa un espacio, no sólo de tenencia, sino de apropiación en el sentido material del término, que permita existir de acuerdo con el continuo establecimiento de relaciones de operación sobre diversos escenarios de actuación. Estos últimos entendidos, como manifestación de las emergencias sociales y como depositarios de los sentidos construidos sobre los cuales habrá que disponer el afecto.

¿Son acaso los estudiantes, los exponentes más libres y dinámicos de una sociedad, en su proyección de sentido social lato? ¿Pueden construir un espacio social en la diversidad, que recuperando el afecto, se atreva a cuestionar los sentidos fijados por el acto normalizados de la propia educación?

4.3.-La diversidad y la movilidad

Para construir diversidad cultural y su espacio, es necesaria una base de justicia social. Sin ella la expresión popular será manipulada y apropiada cupularmente.

La demanda por manifestarse cobra espacios diversos, y establece patrones de cohesión multiculturales de diversidad individual y social: "somos individuos híbridos que aprovechamos varios repertorios para enriquecernos, formarnos y participar en escenarios distintos, no siempre compatibles. Eso crea, desde luego, contradicciones, pero también una diversificación, una posibilidad de ejercer y desempeñarse como individuo en escenarios muy diversos que me parece un signo positivo" (García, 1997:58).

4.4.-La exclusión y la inclusión

La territorialidad implica la manifestación de un poder, así como la lugaridad expresa la fuerza del sentido filiativo. Ambas condiciones espaciales se articulan sobre una jerarquía social que moviliza y dispone valoraciones específicas en los diversos escenarios de actuación. En estos últimos el roce cultural fragmenta el cotidiano; distintas agrupaciones puján por establecerse. En un debate entre la cohesión y el poder; entre el lazo y la fuerza del arraigo, se enfrentan rivales por violencia o competencia; en tal campo de juego se produce con vigor la inclusión-exclusión del espacio de vida; tales valoraciones se transforman en poderosos instrumentos activos para la producción de sentidos espaciales contrapuestos.

Ellos, los jóvenes, en su pasajera calidad de “descartables”, por estar excluidos de la participación social en una expresión amplia, son “ciudadanos incompletos”, convertidos en agentes sociales en su prioridad ontológica y lógicas de articulación. Quienes deben intentar legitimar sus existencias lo harán desde el único lugar posible, aquel que no refiere a los propios sentidos de la vida, pues estos se hallan fragmentados:

“Produzindo para outros, aqueles que de fato trabalham operam com instrumentos e materiais que não produzam, a partir de projetos que não conhecem e de utopias que não são suas. Vistos como mãos ou olhos vigilantes da maquinaria, que geram excedentes, esses sujeitos parcelados, cujo ofício foi também parcelado, vão se formando também parceladamente, com necessidades de preparação e qualificação inversamente proporcionais ao avanço da ciência e da tecnologia e como fatores e rotina racionalizada das operações de produção” (Dallagnol en Wessler, 2003:97).

Las valoraciones de estos jóvenes, serán vistas menos como proyectos de sentido y más como pulsiones neuróticas. Aquí opera en propiedad la geometría del poder y las transfronteras de la maquinaria académica dispuesta en los espacios educacionales, para impedir que el intersticio, el espacio medio, pueda finalmente ocupar la dimensión de la existencia que le vale, la del lugar sujeto a emociones con potencia política.

En el espacio grupal, que supone su territorio, su lugar y por tanto su dominio y su deseo, se establecen naturalmente los lazos afectivo-emocionales. El hecho evidente en el espacio social general, se torna en un fenómeno poco claro de apreciar en grupos que se expresan institucionalmente en escalas menores, como la propia institución educativa. El sistema de exclusión grupal, aniquila la tradición como influjo del tiempo lugarizado e impide territorializar la memoria.

4.5.-La proyección y el uso

Un espacio habitado no es susceptible de ser demarcado como la geografía política lo pretendió, incluso, sin que lo percibamos en una escala menor (en el hecho sucede). Cualquier intento por hacerlo no refleja los intereses de lugar y lugareños, o solo contempla una parcialidad de ello. Las particiones abstractas son apropiaciones

coloniales de polígonos descritos por una cartografía especulativa, una cartografía ciega, una cartografía sin representación efectiva.

La intimidación corporal permanentemente nos enfrenta a lo público graduadamente. En tal caso la conciencia individual va perdiendo esencia, en favor de un colectivo relevante, mientras la individualidad básica llamada por algunos, postmodernista, se exagera. En ello existe una dualidad, de los estudiantes y sus espacios: hay un sentido de pertenencia que afirma una identidad, la cual se presenta, o representa, de manera diferente a la propuesta por el modelo excluyente. Y es justamente en ese modelo, en donde la espacialidad resultante es vista como un producto externo al sujeto, desechable, maleable, moldeable, y lo más burdo, usable en un sentido restringido del término. Una proyección de uso define y delimita el espacio sólo en su sentido físico, que es en definitiva un sentido incompleto. En esta lógica la educación propone y construye una agenda de uso, que es miope, que es amorfa y que se encuentra despojada de la cuestión vital que da origen a la espacialidad de la experiencia: las interrelaciones. El uso es una forma de interrelación que define improntas, pero que no agota la cuestión central de la experiencia, la manifestación de un espacio para la intersección que tiene sentido y que provoca sentidos, más allá del individuo.

¿Pueden entonces, los grupos o las personas divergentes, ejercer una impronta sobre los espacios educacionales que frecuentan? y, ¿Podrían por el mero uso de tal espacio, proyectarlo y establecer límites propios que lo contengan, o lo vinculen a otros?

La calidad del espacio educativo se define verticalmente desde el poder, que político, social o económico, genera una marca cupular. El ordenamiento escolar (una de las modalidades institucionales de la acción educativa) provoca fragmentación territorial y define espacios sociales con potencial lugarizador. Programáticamente se ordena un tipo de relaciones sociales desde la planificación, asignando sectorialmente inclusiones y exclusiones, en guetos que sellan la condición social de sus miembros no permitiendo manifestaciones espontáneas o expresiones variantes. Los grupos de baja inserción producen diversidad de ejemplos espaciales sobre la trama oficial, creando precarios híbridos que representan singularmente a sus habitantes y costumbres, en permanente conflicto con la regla impuesta.

La lógica social conceptúa la presencia del ser ahí, y la objetiva como inherente a las cosas, tal "liberalismo" no reconoce el proceso de construcción de identidad política, ni repara que, solo la identidad se construye por "diferencia", y la objetividad social es constituida por actos de poder (Mouffe en Arfuch, 2005). Nuestro modelo de educación no resuelve ni promueve la alteridad y la otredad, se rige por objetivación social, manifiesta en el ejercicio del poder. Advertirlo, es un asunto de urgencia ética para permitir acontecer a quienes se muestran diversos en su existencia y diferentes en sus prácticas. De esta forma, interceptar el influjo instruccional presente en los programas técnico-eficientistas es una forma de comprender el espacio representacional, indicación de la capacidad y fuerza creativa de las prácticas espaciales.

En la creación espacial, el fenómeno vira a la reivindicación de un modo particularizado de resolver la diferencia y de dar cuenta de la diversidad (suponiendo a su vez que tal como lo dice Fraser-2006- no corresponde a proyectos políticos opuestos). Las formas resolutivas tienden a alejarse de una lógica profunda de encuentro, basada en el respeto mutuo y en donde el afecto primar como condicionante del reconocimiento mutuo:

"El concepto de estima social se distingue del de respeto de sí, cómo éste lo fue del concepto de confianza en sí en el plano afectivo. Por este motivo, tiene como función resumir todas las modalidades del reconocimiento mutuo que excede al simple reconocimiento de la igualdad de los derechos entre sujetos libres" (Ricoeur, 2006:256).

Esta acción resulta en mayor autonomía individual de espacios socializados, a costa de anular parcial o totalmente sus posibilidades enunciadas por muchos actores como naturales y que han sido fijadas temporalmente y "encasilladas" en los implícitos de la meta educativa oficial. De cercenar el impulso creador, el sujeto se verá arrojado a la búsqueda de las certificaciones ofertadas, definiendo un nuevo lugar desde el cual perderá capacidad de autoreconocimiento. Paradoja, donde los actores son alternativamente artifices o detractores de su esencia lugarizada.

5.-EXPERIENCIA EDUCATIVA Y CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO MEDIO

El espacio formal educativo no diferencia, no diversifica, organizando externamente forma, contenidos y comportamientos, en pos de una nivelación normalizadora, extirpadora de las excepciones y cercenadora de las disfunciones. Allí, el espacio medio tiene pocas posibilidades de expansión y de densificación. Sin embargo, que no tenga posibilidades de desarrollo formal, no implica necesariamente un modo limitado de existencia. En ese contexto, la sola presencia de circunstancias específicas de ocurrencia de ciertas interrelaciones asegura el estatus constituyente de un espacio intersticial. Este enfrenta a moradores en roce fronterizo de límites inciertos, virtuales y temporales. (algo así como las "fronteras calientes" de Arfuch, 2005). Diferencia asimétrica de un orden autoritario hacia jóvenes que se resisten en aprender a ser viejos (una forma de existencia que define un paisaje con acabamiento). Necesitan construir un territorio propio desde el confinamiento que implica morar en la norma.

Los espacios informales propician la reflexión y discusión democrática entre pares y sus intereses, cuando es posible traerlos a situaciones cotidianas con algún grado de reconocimiento y legitimidad. Con asuntos triviales o trascendentales, oponen y reafirman posiciones subjetivas enriquecedoras, llenando vacíos tales como la propia carencia de espacio, entendida esta como carencia de un modo particular de existencia, aquella que define al sujeto y que no puede volverse visible, enunciable, descifrado y codificable.

¿Cuáles son los espacios educativos, definidos como formales e informales?
¿Cuáles son sus límites y la proyección social dentro del espacio educacional? ¿Qué implicancias tiene el hecho para la educación?

Son definitivamente "mundos paralelos", el formal y el informal. Implican vínculos afectivo-emocionales, intersubjetivos, acorde a la convivencia, a la diferencia socio-económica y a la diversidad socio-cultural dinamizada en espacios compartidos por vecindad, afinidad, temporalidad etc. Dan expresión particular al territorio y al lugar y a sus partes constitutivas, resuelta en aprendizajes pocas veces equivalentes y complementarios proveyendo resquicios a la supraestructura. Ello en una deslocalización relativa de protagonistas que no reconocen conscientemente como propio el asentamiento en uno de dichos mundos. Las referencias al hogar que impregnan la morada del intersticio se ven confrontadas con aquellas que descritas en

el nivel universal, refiere a un sentido cósmico de existencia, posibilitando con ello, la continua movilidad y hasta un cierto punto la ilocalización.

En esa línea argumental habría que señalar además que el espacio educacional formal o informal, se distingue en relación a su generatriz. El primero es un programa vertical, proyectado en esferas de poder y validado por formas específicas de democracia; el segundo es de dinámica social, ajustado espontáneamente al momento histórico desde lo cotidiano a lo global, muchas veces, copado por lo que Laclau (2005) llama "significantes flotantes", y otras muchas veces poblado de un sentido de hogar cosmopolita (Tuan, 2005).

5.1.-La formalización del intersticio

El programa de los espacios educativos formales construye con su organización, un discurso de poder hegemónico y convergente. El creador en la frontera de lo social, es un sujeto susceptible de marginalizar al momento de lograr la tolerancia a la divergencia. La diversidad así dicha, admite toda proposición y acción que no resulte lesiva para la construcción de un nivel medio de espacialidad. Por su parte, la diferencia reforzada en su enunciación se vuelve un imperativo de circunstancias materiales sobre las cuales, los sujetos deberán definir trayectorias ajustadas a sus creencias intersticiales.

La co- construcción del espacio (Massey en Arfuch, 2005), requiere de un acto creativo capaz de concebirlo, reconocerlo y nombrarlo, "el ser es lo que exige de nosotros creación para que nosotros lo experimentemos" (Merleau-Ponty, 1970, p.251). Es una creación espacial desde dos perspectivas:

- El espacio formal de consensos o imposiciones: pedagogos, arquitectos, geógrafos, constructores; usos, tradiciones, normas etc., mandatados a conformar espacios públicos y privados, resueltos proyectualmente a priori. Su expresión material es confundida con el objeto que sustenta el espacio (edificio, plaza, vías), percibidos como recinto más que como lugares.
- El espacio informal, de vivencia espontánea, nombrado por relevante reconocido diferenciado y diversificado. Su creación, es socio colectiva y convoca a sus propietarios y filiales por autoría, no por adquisición. Devienen en lugares y territorios ya sea los sustente un recinto o prescindan de él. La construcción de

espacio educacional, sociocreativa, sobrepasa los límites del edificio institucional con su acontecer grupal.

De esta forma los espacios co-constituidos en diferencia y diversidad pertenecen a sus autores, que realizan un discurso plural y llevan a cabo desplazamientos permanentes. Son incluyentes y, difieren del espacio dispositivo de la existencia sellada, que es excluyente por su mecanismo principal de "la distinción".

5.2.-La normalización del intersticio

Estática, rígida e inamovible la escuela en su entorno socio-espacial, ve pasar "perpleja", sujetos y objetos, racionalidad y técnicas. Allí,

"(...) nada cuaja, ni el presente, ni mucho menos el pasado, el futuro, en tanto, permanece coartado por este "desequilibrio" hacia el presente. Al contrario de lo que en otro espacio-tiempo, la escuela parece estar ahí para que ocurra en ella, en su interior vaciado, todo lo que deba ocurrir, sin acompañar necesariamente los procesos de orden social o cultural que se mueven más allá de sus paredes" (González en Garrido, 2009:28-29).

La Escuela no acoge la complejidad experiencial, más bien anula la diferencia del "otro" tratando de "homogeneizar" a los sujetos quienes a su vez intentan reemplazar el "rol" por la "experiencia". Es esa experiencia, de la que ya venimos hablando, la que se expresa espacialmente, definiendo moradas y trayectorias de un habitar no clausurado.

El rol resignificado implica la "dimensión espacial" que cada estudiante, o persona, porta con la "amplitud experiencial" de su "espacio geográfico" (Garrido, 2009, p.107). Sentimiento y pensamiento conjugan experiencias personales sobre modelos de pensamiento. El espacio-lugar experimentado, revela la esencia humana, sus posibilidades afectivas y creativas; "Terrae Incognitae", o la creación de mundos desde la imaginación. (Wright en Garrido, 2009:109).

Así la cohesión escolar deviene de vínculos de camaradería ante la adversidad normativa y ante la imposibilidad de desatar el imaginario. Se suelen cumplir las reglas por interés y concertar alianzas no afectivo-emocionales que conllevan débiles vínculos personales e intereses inmediatos, práctico –objetuales.

En cada ambiente hay diferencias admitidas en una diversidad interna, que al exterior integran otro espacio social. La diversidad socio-cultural y la diferencia socio-económica cobran sentido en un "interior social", enfrentado a medios y actores de "otras pertenencias". ¿Hasta dónde se extienden estos espacios? ¿Se mezclan?, ¿Son tan dinámicos que se prestan a construcciones simultáneas, o diferidas en el tiempo por distintos conglomerados? ¿Su ocupación reviste diferencia según quien les ocupe? Y estos, ¿tienden a ser "colonizados con mayor fuerza por uno u otro grupo?", y ¿de qué modo?

Para construir diversidad y constatar la diferencia espacial, es necesario amplificar el alcance de las posibilidades que el propio acervo cultural da a la existencia, al mismo tiempo es necesario tender al reconocimiento mutuo, que genere implicación y una alteridad con sentido. El espacio construido y producido así por los múltiples conglomerados sociales, se abre en significantes también múltiples, muchos de los cuales logran trascender su carácter simbólico, materializándose en formas particulares de existencia. La imaginación, desde aquí, lo puede todo, y el todo, constituiría una modalidad específica de un acontecer espacializado.

La demanda por manifestarse desde una otredad genera espacios diversos, y establece patrones de cohesión multiculturales de diversidad y diferencia individual y social:

"(...) somos individuos híbridos que aprovechamos varios repertorios para enriquecernos, formarnos y participar en escenarios distintos, no siempre compatibles. Eso crea, desde luego, contradicciones, pero también una diversificación, una posibilidad de ejercer y desempeñarse como individuo en escenarios muy diversos que me parece un signo positivo" (García, 1997:58).

6.- CONSIDERACIONES FINALES

El espacio formal exige respuestas pre modeladas. El contexto y el carácter, sin embargo, deslizan elementos del espacio próximo, y su mezcla conforma otro espacio de base local, informal, sobre lo oficial. El aprendizaje informal a su vez, constituyente de espacio, es contexto-dependiente y socio-creativo, de posibilidades

que varían según factores grupales: que exceden con creces los ritmos y cánones impuestos por la realidad instalada y naturalizada. La creatividad social simbólica, es valorada por sus actores porque,

"(...) moviliza la acción y le da significado a la práctica social (...) la creatividad es un juicio social, no una cosa o cualidad. Alguien es creativo (...) solamente cuando otro declara que lo es (la creatividad es (...) un verdadero acto lingüístico" (Bazán, Larraín, González, 2004:58).

En este mismo sentido, el espacio se alza como expresión de la creatividad, como relato utópico, como significante abierto, como narrativa en diáspora y como boceto de la existencia en circunstancias específicas y variantes. Así un espacio intersticial, de perspectiva media se instala como lugar de la existencia, como morada de lo imposible y como hogar de lo sentido. Los "Lugares son espacios dotados de valoraciones epistemológicas y ontológicas" (Garrido, 2009:120). Esto define un lugar y su cualificación depende de los niveles e intensidades de actuación que tienen los distintos sujetos. La educación se concretiza en un espacio y es espacio en su concreción finita. El mundo educativo escolarizado a su vez, promueve un tipo de producción espacial que no tiende a cuestionar o dismantelar los fines establecidos por una agenda instruccional, donde los individuos son menos propensos a desarrollar identificatoriamente una subjetividad particular.

En perspectiva de una racionalidad en crisis, el fenómeno del dominio inconcluso, que define los procesos de territorialización; y de filiación móvil, que define los procesos de lugarización, los espacios medios crecen en complejidad y se vuelven fundamentales para definir moradas con significantes abiertos y con posibilidades de representar nuevos escenarios. En este sentido, la educación se emplaza-y no sólo se localiza- en un espacio. El emplazamiento, en este contexto implica producción y renovación de las condiciones de existencia de aquellos sujetos que participan de la enseñanza y del aprendizaje. Garrido (2009) señala, respecto del espacio educativo que es un posibilitador interaccional que deviene de "relaciones estructurantes entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las construcciones espaciales que los sujetos desarrollan" (Garrido, 2009:127).

Así el espacio medio, es lugar de la escena intersubjetiva en la cual finalidades e intereses de los actores condicionan al cotidiano social con aspiración de desarrollo integral; el espacio educativo es principio del actuar social y repercute en

su desenlace como performatividad existencial. El espacio medio-que es frecuentemente informal- se sitúa en los resquicios de la formalidad educativa, siendo el resultado de relaciones de poder y de filiación entre diversos y diferentes grupos sociales; las diferencias socioeconómicas conviviendo con roles-experiencias-contrapuestos, o la imposición del "saber social" sobre "ignorancia a priori" de los educandos, no admite una relación horizontal de enseñanza-aprendizaje. Habría en ello una sinergia interactiva en recursos y localización de cada caso e intereses de los actores. Los espacios tenderían a homogeneizarse y fundar nuevos lugares de convocatoria. Esto obedecería a patrones, no de aislamiento ante la hostilidad; sino de genuino aporte social, posicionándose en el medio y aprovechando sus beneficios. El espacio educativo de modelo ideológico vertical, discrimina comportamiento y voluntad, e impide la integración de valores producidos en medios sociales desfavorecidos. Se discrimina tempranamente a quienes "cuentan" y a los "descartables" del sistema. El proceso de Inclusión-exclusión, que finalmente refiere al proceso de justicia, se produce en espacios educativos de acogida o rechazo, que son replicados en otras instancias sociales y que no constituyen un orden legítimo desde el cual comprender el mundo de lo social.

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, G. (1998). *Homo sacer. El poder soberano y la vida nuda*. Valencia: Ed. Pre-Textos. Trad. Antonio Gimeno.

ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. Barcelona: Ed. Paidós.

ARFUCH, L. (2005). *Espacios, afectos, pertenencias*. Comenta a: Laclau, Massey, Morley, Vergès, Lash, Mouffe, Robins & Aksoy, Rowe y Riley. Buenos Aires: Ed. Paidós.

BACHELARD, G. (2000). *La poética del espacio*. Bs. As.: Fondo Cultura Económica Argentina S. A. Tit. orig.: *La poétique de l'espace*, 1957. Presses Universitaires France, París.

BAZÁN, D. (2008). *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Argentina: Ed. Homo Sapiens.

BAZÁN, D., LARRAÍN R., R. GONZÁLEZ, L. (2004). *Sociocreatividad y transformación*. Santiago: Ed. U. A. H. C.

BAZÁN, D. y MANOSALVA (2006). *Diversidad y convivencia escolar*. Santiago: Ed. UAHC.

BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Ed. Taurus.

CASASSUS, J. (2007). *Educación emocional*. Santiago: Ed. Cuarto Propio.

CASTELLAR, S.; CAVALCANTI, L.; CALLAI, H. Org. (2012). *Didáctica da Geografia. Aportes teóricos e metodológicos*. Sao Paulo: Editorial Xamá.

DE CERTEAU, (2000). *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. 1ª Reimpresión de la primera edición en español.

DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

FRASER, N. y HONNETH, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? : un debate político filosófico*. Madrid: Editorial Morata.

GARCÍA, N. (1997). *Imaginarios urbanos*, Buenos Aires: Eudeba

GARRIDO, M. (2009). *La Espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo escolar*. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

GARRIDO, M. (2007). *Configuración Diferencial del Proceso Educativo Informal: Una aproximación desde las construcciones espaciales del Pueblo Aymará*. Santiago: Tesis Doctoral, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

GARRIDO, M. (2005). "El espacio por aprender el mismo que enseñar". En: Cuadernos CEDES Vol. 25, N°66: (137-163).

HARVEY, D. (1989). *"La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural"*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

HARVEY, D. (1992). *Urbanismo y desigualdad social*. España: Siglo XXI.

HONNETH, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Ed. Morata.

JAMESON, F. (1991). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barc. Paidós.

MASSEY, D. (1984). *Spatial divisions of labor. Social structures and the geography of production*. New York: Methuen.

MASSEY, D. (1985). *Politics and method. Contrasting studies in industrial geography*. Great Britain: D. B. Massey, R. A. Meegan Ed.

MENA, P., MUÑOZ, E., y TRUJILLO, I. (2009). *El sujeto interrumpido. La emergencia del mundo en la fenomenología contemporánea*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

MERLEAU-PONTY (1970). *Lo visible y lo invisible*. Barcelona: Seix Barral.

MONCLÚS, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

MOREIRA, R. (2012). *Geografia e práxis. A presença do espaço na teoria e na prática geográficas*. Sao Paulo: Editora Contexto.

- RICOEUR, P. (2006) *Caminos del Reconocimiento. Tres estudios*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- SKLIAR y TÉLLEZ. (2008). *Conmover la educación. Pedagogía de diferencias, complejidad y paradoja. El sujeto*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- SOJA E. (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. New York: Blackwall.
- TOURINÁN, J. M. (1996). *Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales*. Rev. Interuniversitaria de Teoría de la Educ. N° 8. Esp.: (55-80).
- TRILLA, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- TUAN, Y. (2005). *Cosmos y hogar, punto de vista cosmopolita*. Barcelona: Melusina.
- TUAN, Y. (2007). *Topofilia, estudio de percepciones, actitudes y valores del entorno*. Barcelona: Melusina.
- TUAN, Y. (1998). *Escapismo. Formas de evasión en el mundo actual*. Barcelona: Editorial Península.
- WESSLER, L. (2003). *Educacao, exclusao e cidadania*. Ijuí: Editora UNIJUI.